

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français

Par Mélanie Filion

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Juillet 2014

© Mélanie Filion, 2014

CRP-Education

100-100000

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence
émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des
compétences en français

Mélanie Fillion

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Richard Robillard Directeur de recherche

Denis Trudelle Évaluateur

Essai accepté le _____

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	14
DÉDICACE	15
REMERCIEMENTS	16
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	20
1. CONTEXTES EXPÉRIENTIELS D’UNE APPRENANTE EN INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	20
1.1 Des enseignants marquants par leurs compétences émotionnelles	20
1.1.1 Une enseignante marquante au primaire	21
1.1.2 Une expérience significative en formation initiale des maîtres	22
1.2 Formation continue en intelligence émotionnelle et son intégration en classe	27
1.2.1 Une classe expérimentale en intelligence émotionnelle	28
1.2.1.1 Le cerveau triunique	28
1.2.1.2 Le coin émotionnel	29
1.2.1.3 La boîte réconfortante	29
1.2.1.4 Porter un toast aux émotions positives	30
1.2.2 Des retombées émotionnelles pour l’ensemble de la classe	30
1.2.3 Des retombées pour David, un élève présentant un trouble du comportement	32
1.3 Le choix d’enseigner à des élèves présentant des difficultés comportementales	33
1.4 L’évolution de l’intégration de l’intelligence émotionnelle en contexte d’insertion professionnelle	36
1.4.1 Des retombées au plan personnel	36
1.4.2 Des retombées au plan professionnel	37
1.4.3 Des retombées avec les parents	38
1.4.4 L’enseignement de l’intelligence émotionnelle dès la rentrée scolaire	41
1.4.5 Un élève difficile à « rejoindre ».....	42

1.5	Caractéristiques communes des enseignants marquants et de la chercheuse	44
1.5.1	L'importance du leadership de l'enseignant dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves	45
2.	CONTEXTE D'UNE FORMATRICE EN INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	47
2.1	Expérience comme chargée de cours	48
2.2	Expérience comme conseillère pédagogique	49
2.2.1	Un accompagnement depuis cinq ans	50
3.	INTÉRÊTS ET BESOINS DES ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	51
3.1	Intérêt et besoins des enseignants qui aimeraient intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement	51
3.2	Intérêt et besoins des enseignants qui intègrent déjà des éléments de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement	52
3.3	Intérêt des enseignants-chercheurs pour l'intelligence émotionnelle	54
4.	DES PROGRAMMES EXPLOITÉS DANS LES CLASSES DU PRIMAIRE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS SOCIALES ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE	55
4.1	Le programme <i>Fluppy</i>	55
4.2	Le programme <i>Vers le Pacifique</i>	56
4.3	La trousse <i>L'école, au cœur de l'harmonie</i>	57
4.4	Difficultés des enseignants à introduire l'intelligence émotionnelle malgré l'existence de certains programmes	57
4.4.1	Les points forts des programmes existants au regard du développement de l'intelligence émotionnelle	58
4.4.2	Les manques des programmes existants au regard du développement de l'intelligence émotionnelle	59
5.	LE PROBLÈME DE RECHERCHE	63
5.1	Priorisation dans le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle	64
5.2	Question de recherche	66
5.3	L'objectif de recherche	66
	DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE	68
1.	L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	68
1.1	Définitions de l'intelligence émotionnelle	69
1.2	Les domaines de l'intelligence émotionnelle	71
1.2.1	La connaissance des émotions et la conscience de soi	71
1.2.1.1	La technique des subpersonnalités	72
1.2.2	La maîtrise de ses émotions	73

1.2.3	L'automotivation	74
1.2.3.1	Le continuum d'autodétermination	74
1.2.4	La perception des émotions d'autrui (l'empathie)	77
1.2.5	La gestion des relations humaines	77
1.2.6	Précisions sur les changements survenus dans les domaines de l'intelligence émotionnelle définis par Goleman	78
1.3	L'importance des trois domaines de l'intelligence intrapersonnelle pour le développement de l'intelligence émotionnelle en éducation	79
1.4	L'importance du cerveau triunique dans le développement de l'intelligence émotionnelle	82
1.5	Les émotions	84
1.5.1	Les émotions de base (ou primaires)	85
1.5.1.1	La dynamique entre les émotions de base	86
1.5.2	Les émotions secondaires	87
1.5.3	Les émotions positives et négatives	89
1.5.4	Le langage corporel des émotions	91
1.5.4.1	Le langage corporel de la colère	92
1.5.4.2	Le langage corporel de la peur	92
1.5.4.3	Le langage corporel de la tristesse	93
1.5.4.4	Le langage corporel de la joie	93
1.5.5	L'impact des émotions sur le rendement	93
1.6	Les compétences émotionnelles à développer chez les enfants et l'enseignant	94
1.6.1	Identifier ses émotions	95
1.6.1.1	L'alexithymie	97
1.6.1.2	La mentalisation	98
1.6.2	Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions	99
1.6.3	Exprimer ses émotions	99
1.6.4	Réguler ses émotions	101
1.6.5	Utiliser ses émotions	104
2.	LES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS À DÉVELOPPER AU PRIMAIRE	105
2.1	Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires	105
2.1.1	Les quatre dimensions de la lecture	108
2.1.1.1	Comprendre	108
2.1.1.2	Interpréter	110
2.1.1.3	Réagir	111
2.1.1.4	Apprécier	112
2.1.2	Les dispositifs en lecture	113
2.1.2.1	La lecture à voix haute	113
2.1.2.2	La lecture interactive	114
2.2	Écrire des textes variés.....	116
2.3	Communiquer oralement	119
2.3.1	Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux.....	120

3. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE STRUCTURER SON IDENTITÉ	121
3.1 Les compétences transversales de l'ordre personnel et social	122
3.1.1 Structurer son identité	123

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE

1. LA RECHERCHE APPLIQUÉE	128
2. L'APPROCHE QUALITATIVE	128
3. L'ENJEU PRAGMATIQUE DE RECHERCHE	129
4. LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET	130
4.1 La production de matériel pédagogique	131
5. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE	132
5.1 L'étape 1 : Origine de la problématique	132
5.2 L'étape 2 : Collecte d'informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle et sur les compétences en français	134
5.3 L'étape 3 : Présentation de la méthodologie utilisée	134
5.4 L'étape 4 : Conception du guide	134
5.5 L'étape 5 : Évaluation du guide par des expertes, analyse de l'évaluation et modifications apportées au guide	136
5.5.1 Évaluation du guide par des expertes	137
5.5.2 Analyse de l'évaluation des expertes et modifications apportées au guide	140
5.6 L'étape 6 : Présentation et analyse théorique du guide	140
5.7 L'étape 7 : Réflexion sur l'élaboration d'un guide en intelligence émotionnelle dans le développement professionnel de la chercheuse	141

QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET MODIFICATIONS APPORTÉES AU GUIDE

1. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU GUIDE	143
1.1 Les points forts du guide	145
1.2 Les points faibles du guide	147
1.2.1 Analyse de la possibilité de proposer des pistes d'exploitation en arts plastiques	148
1.2.2 Analyse de la possibilité de proposer des pistes d'exploitation en éthique et culture religieuse	150
1.2.3 Coquilles à corriger	152
2. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR LA STRUCTURE DU GUIDE	152
2.1 La table des matières	153
2.2 Les explications sur les sections du guide	154

2.3	La suffisance d'informations dans les activités et les outils	154
2.4	La séquence des documents dans le guide	156
3.	ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LA PERTINENCE ET LA SUFFISANCE DE LA THÉORIE SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE, LE PARTAGE D'EXPÉRIENCES PERSONNELLES À LA CHERCHEUSE ET LES TEXTES DE MOTIVATION	157
3.1	Les informations théoriques contenues dans les fiches <i>Soif d'apprendre</i>	157
3.2	Les expériences personnelles à la chercheuse contenues dans les fiches <i>Tranche de vie</i>	159
3.3	Les textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle contenus dans les fiches <i>Bol de réconfort</i> ...	161
4.	ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LE CHOIX DES ACTIVITÉS ET DES OUTILS POUR DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	161
5.	ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE FRANÇAIS ET LES ACTIVITÉS DU GUIDE	163
5.1	La suffisance des informations concernant les compétences de français prescrites par le PFÉQ	163
5.2	La suffisance des informations concernant les dispositifs de lecture	165
5.3	Le développement des compétences de français à travers les activités du guide	166
6.	ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT L'APPLICABILITÉ, L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE GUIDE	168
7.	AJOUT IMPORTANT À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU GUIDE ...	170

CINQUIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉORIQUE DU GUIDE DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

1.	PRÉSENTATION DU GUIDE	171
1.1	Informations théoriques	173
1.2	Partage d'expériences personnelles à la chercheuse	175
1.3	Textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement	175
1.4	Activités et outils pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français	176
1.4.1	Activités et outils pour favoriser le développement du domaine de la connaissance des émotions et de la conscience de soi.....	177

1.4.2	Activités et outils pour favoriser le développement du domaine de la maîtrise de soi et de ses émotions	179
1.4.3	Activités et outils pour favoriser le développement du domaine de l'automotivation	180
1.4.4	Activités et outils susceptibles de développer des compétences de français	181
1.4.5	Présentation du canevas des fiches d'activités et des outils	185
1.5	Les autres sections importantes du guide	187
1.5.1	Table des matières	187
1.5.2	Introduction	188
1.5.3	Liens entre l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ	189
1.5.4	Index par catégorie	189
2.	ANALYSE THÉORIQUE DU GUIDE	190
2.1	La priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle	191
2.1.1	Analyse du domaine de la connaissance des émotions et de la conscience de soi	191
2.1.2	Analyse du domaine de la maîtrise de soi et de ses émotions	193
2.1.3	Analyse du domaine de l'automotivation	194
2.2	La place accordée aux compétences de français	195
2.2.1	Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires	196
2.2.2	Écrire des textes variés	199
2.2.3	Communiquer oralement	202
2.3	Structurer son identité	205
2.4	Proposition d'une démarche pédagogique pour l'utilisation des activités et des outils au cours de l'année scolaire	206
2.4.1	Tenir compte de la priorisation des domaines	206
2.4.2	Tenir compte d'une séquence logique	207
2.4.2.1	Bloc 1 – Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement	207
2.4.2.2	Bloc 2 – La table est mise : poursuivons!	209
2.4.2.3	Bloc 3 – Les subpersonnalités	210
2.4.2.4	Bloc 4 – On se motive!	211
3.	RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	212
3.1	Modification de la question de recherche du départ	213
	CONCLUSION	215
1.	SURVOL DES CHAPITRES	215
2.	IMPACTS DE LA RECHERCHE	217
2.1	Impacts pour la chercheuse au plan professionnel	217
2.2	Impacts pour la chercheuse au plan personnel	219
2.3	Impacts pour les enseignants et les formateurs	219

3. LIMITES DE LA RECHERCHE	220
4. RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES	221
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	223
ANNEXE A – TEXTE SUR L'ÉCHEC	230
ANNEXE B – LE CERVEAU TRIUNIQUE	231
ANNEXE C – LETTRE ET QUESTIONNAIRE SUR UN PROGRAMME D'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE POUR LES ENSEIGNANTS DU 3^E CYCLE.....	232
ANNEXE D – ESSAIS SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE RÉALISÉS PAR DES CHERCHEURS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	240
ANNEXE E – DESCRIPTION DU PROGRAMME FLUPPY	241
ANNEXE F – DESCRIPTION DU PROGRAMME VERS LE PACIFIQUE ..	242
ANNEXE G – DESCRIPTION DE LA TROUSSE L'ÉCOLE, AU COEUR DE L'HARMONIE	243
ANNEXE H – LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	244
ANNEXE I – CANEVAS D'UNE LECTURE INTERACTIVE	245
ANNEXE J – FORMULES PÉDAGOGIQUES POUR FAVORISER LES ÉCHANGES VERBAUX	249
ANNEXE K – LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE REMISE AUX ÉVALUATRICES	253
ANNEXE L – LETTRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATRICES	255
ANNEXE M – OUTIL UTILISÉ POUR L'ÉVALUATION DU GUIDE	256
ANNEXE N – VERBATIM DE L'ENTRETIEN COLLECTIF	258
ANNEXE O – LES COMPOSANTES ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DU DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES	304

ANNEXE P – GUIDE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE À TRAVERS LES COMPÉTENCES DE FRANÇAIS¹	306
--	------------

¹ Cette annexe réfère au guide produit dans le cadre de cet essai. Le numéro de la page renvoie à une page qui présente la page couverture du guide.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les composantes de la sensibilité sociale	24
Tableau 2 – Caractéristiques communes des enseignants marquants et de la chercheuse	45
Tableau 3 – Les cinq domaines principaux qui définissent l'intelligence émotionnelle selon Goleman	65
Tableau 4 – Évolution de la définition de l'intelligence émotionnelle formulée par Salovey, Mayer et Caruso	69
Tableau 5 – Le continuum d'autodétermination	76
Tableau 6 – Critères qui permettent d'identifier une émotion de base	86
Tableau 7 – La dynamique des émotions de base	88
Tableau 8 – Les déclencheurs et les comportements associés aux émotions secondaires et sociales à l'école	89
Tableau 9 – Les impacts des émotions sur le rendement	94
Tableau 10 – Les compétences émotionnelles	96
Tableau 11 – Situations fréquentes nécessitant une régulation des émotions	102
Tableau 12 – Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence <i>Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires</i>	107
Tableau 13 – Caractéristiques de la dimension de lecture <i>comprendre</i>	109
Tableau 14 – Caractéristiques de la dimension de lecture <i>interpréter</i>	110
Tableau 15 – Caractéristiques de la dimension de lecture <i>réagir</i>	111
Tableau 16 – Caractéristiques de la dimension de lecture <i>apprécier</i>	112
Tableau 17 – Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	117
Tableau 18 – Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence <i>Communiquer oralement</i>	120

Tableau 19 – Devis suggéré par Paillé (2005) pour la production de matériel pédagogique	131
Tableau 20 – Présentation de différents cadres méthodologiques utilisés pour une recherche de développement et celui utilisé dans le cadre de cette recherche	133
Tableau 21 – Profil des évaluatrices qui ont évalué le guide	138
Tableau 22 – Les points forts et les points faibles du guide selon les évaluatrices...	144
Tableau 23 – Activités et outils permettant de développer des compétences en arts plastiques	149
Tableau 24 – Thèmes et éléments de contenu du volet éthique	151
Tableau 25 – Les différentes fiches du guide	172
Tableau 26 – Les sujets des informations théoriques présentées dans le guide	174
Tableau 27 – Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de la connaissance des émotions et la conscience de soi	178
Tableau 28 – Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de la maîtrise de soi et de ses émotions	180
Tableau 29 – Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de l'automotivation	181
Tableau 30 – Activités en lien avec le développement des compétences de français	183
Tableau 31 – Outils en lien avec le développement des compétences de français	184
Tableau 32 – Répartition des activités et des outils selon les domaines de l'intelligence intrapersonnelle et les compétences émotionnelles	192
Tableau 33 – Nombre et pourcentage d'activités pour chacune des compétences de français	196
Tableau 34 – Activités élaborées à partir d'un livre de littérature jeunesse	197
Tableau 35 – Activités d'écriture en prolongement à la lecture d'un album	201

Tableau 36 – Formules pédagogiques suggérées pour favoriser la communication ...	204
Tableau 37 – Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 1 – Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement	208
Tableau 38 – Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 2 – La table est mise : poursuivons!	209
Tableau 39 – Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 3 – Les subpersonnalités	210
Tableau 40 – Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 4 – On se motive!	211

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Continuum d'autodétermination	75
Figure 2 – La structuration du développement des domaines de l'intelligence émotionnelle	81
Figure 3 – Le langage corporel des émotions	91
Figure 4 – La dynamique interpersonnelle du partage social des émotions	100
Figure 5 – Les composantes de la compétence <i>Structurer son identité</i>	123
Figure 6 – Le cadre méthodologique de cette recherche	126
Figure 7 – Canevas des fiches d'activités et des outils	186

DÉDICACE

À Justin

Continue toujours d'être émerveillé
par ces beautés que les grands ont oubliées.

« Maman, regarde la décoration dans le ciel!

- Où? Je ne vois pas.
- Là, maman! La lune! »

REMERCIEMENTS

L'écriture de mon essai de maîtrise fut une grande aventure. Plusieurs personnes de mon entourage ont facilité la réalisation de celui-ci.

Cette aventure a démarré avec la rencontre de mon directeur de recherche, Monsieur Richard Robillard. Ce dernier m'a fait le plus beau des cadeaux en me transmettant sa passion pour l'intelligence émotionnelle. Je tiens à le remercier puisqu'il a été et restera toujours un mentor exceptionnel. Ses encouragements et sa disponibilité m'ont permis de poursuivre ce projet jusqu'au bout.

Je tiens également à remercier Martin et Justin, les deux hommes de ma vie. Merci, Martin, pour ton appui qui m'a permis de mener ce projet à terme. Merci, Justin, de me rappeler que le bonheur est dans les petites choses de la vie.

Il m'importe de remercier ma mère qui a pris ma relève auprès de mon petit trésor de nombreuses heures afin que je puisse travailler sur ce projet de recherche. Le fait de le savoir entre de si bonnes mains m'a libéré l'esprit et m'a permis d'être plus productive.

Merci à Madame Karine Rondeau qui a eu la gentillesse de répondre à toutes mes questions pointilleuses au regard des règles de présentation de mon essai.

Ma reconnaissance va aussi à Monsieur Denis Trudelle pour les nombreuses heures consacrées à la lecture et l'évaluation de mon essai.

Finalement, merci à mes anciens élèves et particulièrement C., K, A.-P. et P.. Vous m'avez permis d'être une meilleure enseignante en découvrant des façons d'agir autrement. Aujourd'hui, j'ai le plaisir de raconter « nos histoires » aux enseignants que j'accompagne.

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, le nombre de publications sur l'intelligence émotionnelle a connu un essor considérable, entre autres, dans le domaine du travail. Depuis peu, des recherches s'intéressent à l'éducation de l'intelligence émotionnelle dans le monde scolaire. Ces recherches invitent les enseignants² à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves de différentes façons. Cette présente recherche veut également apporter sa contribution dans le monde de l'éducation par l'élaboration d'un guide d'activités qui se préoccupe des priorités à prendre en considération dans le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle tout en favorisant aussi le développement des compétences de français.

Au premier chapitre, on y retrouve le récit personnel de la chercheuse qui relate ses premières découvertes en lien avec l'intelligence émotionnelle et ses expériences initiales. Ses découvertes l'ont incitée à se préoccuper davantage du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. Accompagnant maintenant des enseignants qui s'intéressent au développement de l'intelligence émotionnelle, cette dernière énonce deux problèmes rencontrés chez bon nombre d'enseignants. Ainsi, malgré les formations offertes et l'intérêt pour ce sujet, certains ont besoin d'être guidés dans leurs premières expérimentations et dans le choix des activités et des outils. Puis, plusieurs considèrent que le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) prescrit par le gouvernement du Québec (2001) est déjà très chargé et que l'intégration de l'intelligence émotionnelle est un ajout aux savoirs essentiels et aux compétences qui doivent être enseignés et évalués. Cette problématique nous a donc guidés vers notre objectif de recherche qui a consisté à élaborer un guide qui favorise l'intégration de l'intelligence émotionnelle par le biais

² Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons le mot enseignant sans aucune discrimination afin d'alléger le texte.

de l'enseignement du français. Ce dernier devait tenir compte de la priorisation des contenus à enseigner en intelligence émotionnelle et être en lien avec le développement des compétences de français prescrites par le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001).

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui présente les principaux concepts en lien avec l'intelligence émotionnelle et les compétences de français qui sont *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement*. Cette recension des écrits a permis par la suite la sélection des informations théoriques à inclure dans le guide.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour assurer le bon déroulement de cette recherche. Puisqu'elle part de problèmes concrets de la pratique enseignante, qu'elle implique la conception d'un guide (plan d'action) qui a été évalué par cinq expertes de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle lors d'une entretien collectif et dont les données (les commentaires) permettaient d'améliorer le produit, cette recherche comprend donc un enjeu pragmatique, d'où en découle, le développement d'un objet et plus précisément, la production d'un matériel pédagogique : le guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français.

Le guide élaboré pour répondre à la problématique est présenté au quatrième chapitre. Celui-ci comprend principalement des informations théoriques, des activités, des outils, des partages d'expériences personnelles à la chercheuse et des textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Une deuxième section s'attarde à démontrer la concordance entre ce qui a été mentionné dans le cadre théorique et ce qui est présenté dans le guide. Le chapitre se clôt avec une présentation de la démarche pédagogique, c'est-à-dire la séquence proposée.

À la suite des commentaires formulés par les expertes lors de l'entretien collectif, une analyse de leur évaluation est présentée au cinquième chapitre. Nous assurons ensuite une rétroaction à ces commentaires et expliquons les modifications qui ont été apportées au guide. Ce chapitre se termine avec la réponse à la question de recherche.

Ces différentes étapes qui font partie du cadre méthodologique ont permis d'élaborer un guide qui répond à l'objectif de départ. Les enseignants qui souhaitent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur pratique peuvent maintenant compter sur un guide qui réunit tous les éléments nécessaires pour y arriver tout en s'assurant de développer à la fois des compétences en français.

« Il est plus facile de créer des enfants solides
que de réparer des adultes brisés. »

Frédéric Douglass

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre s'amorce avec l'évolution des expériences de la chercheuse³ en lien avec l'intelligence émotionnelle. D'abord dans un contexte d'apprenante, puis en expérimentation dans une salle de classe avec des élèves du primaire et finalement, dans la formation des enseignants. Dans la perspective de favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire, les besoins des enseignants sont présentés ainsi que certains programmes déjà existants. La problématique de recherche qui en découle est ensuite exposée.

1. CONTEXTES EXPÉRIENTIELS D'UNE APPRENANTE EN INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Le développement de l'intelligence émotionnelle est un élément important dans la réussite à l'école et dans la vie. Les expériences de la chercheuse comme apprenante et enseignante dans le développement de l'intelligence émotionnelle lui ont permis de le valider. Cette section permet donc aux lecteurs de comprendre l'origine de l'intérêt de la chercheuse pour la préconisation de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au primaire.

1.1 Des enseignants marquants par leurs compétences émotionnelles

De la maternelle jusqu'aux études universitaires de deuxième cycle, j'ai côtoyé plus d'une centaine d'enseignants. Parmi ceux-ci, deux ont particulièrement contribué à mon développement personnel et par la suite, à mon développement professionnel.

³ La problématique de cette recherche est présentée à partir de l'expérience empirique de la chercheuse. Ainsi, les sections 1 à 3 sont rédigées à la première personne du singulier.

1.1.1 Une enseignante marquante au primaire

Je conserve de très bons souvenirs de ma vie d'écolière au primaire. Je réussissais très bien et j'aimais l'école. Parmi ces belles années, une le fut encore plus que les autres. Il faut dire qu'en quatrième année, j'eus la chance d'être dans la classe de Denise!⁴

Tous se plaisaient dans sa classe. Elle aimait rire avec ses élèves et elle avait un grand plaisir à enseigner. Elle dégageait véritablement un état de bien-être. Je la revois mordre dans une pomme en souriant, prendre de grandes respirations sous un soleil d'hiver, éclater de rire en racontant une blague à deux garçons, intervenir avec calme auprès d'un enfant ayant eu une mauvaise conduite ou encore me dire : « C'est beau ce que tu portes, Mélanie. » Celle-ci s'intéressait à chacun et démontrait beaucoup d'empathie. À tour de rôle, en dyade, tous les élèves avaient été invités à passer une soirée et la nuit chez elle. Vingt-sept ans plus tard, je me souviens encore de nombreux détails. En repensant à cette soirée, je ressens encore cet état de bien-être. Je semblais si importante à ses yeux! Elle s'intéressait à moi et à mon vécu d'enfant. Je me sentais privilégiée de rencontrer son mari et ses enfants et de partager un repas avec eux.

Le bien-être des autres était une priorité et elle cherchait à inculquer cette valeur à ses élèves. Celle-ci les amenait également à s'engager dans des causes humanitaires. Elle organisait différentes collectes de fonds pour l'organisme UNICEF. Ainsi, je me souviens d'avoir travaillé des dizaines d'heures à la cafétéria de l'école et d'avoir remis mon salaire dans la banque UNICEF que mon enseignante avait apportée en classe. Je le faisais pour être une « bonne personne » comme Denise, mais aussi, et surtout, pour faire plaisir à mon enseignante, pour qu'elle me remarque et qu'elle soit fière de moi. Je vivais à son égard des émotions positives qui, comme le décrit Seligman (2013), engendraient une spirale ascendante d'émotions

⁴ Les prénoms des enseignants et des élèves mentionnés dans tout le document sont fictifs.

positives : « Les émotions positives élargissent et développent les ressources intellectuelles, sociales et physiques qui constituent le compte bancaire de l'enfant, dans lequel il puisera plus tard dans la vie » (p. 293). Ainsi, « de nombreuses études montrent que les émotions positives favorisent le changement social, car elles encouragent l'engagement, responsabilisent les personnes, renforcent la cohésion sociale. » (Kotsou et Lesire, 2011, p. 28)

D'autre part, les exemples décrits précédemment illustrent bien ce qu'ont mentionné Grossman et Grossman ainsi que Sroufe (1991; 1983, dans Geddes, 2012) :

La qualité de la relation d'attachement a des implications sur la façon dont l'enfant apprend de lui-même et des autres. Elle agit comme un organisateur de comportement envers les autres, d'une façon qui persiste dans la vie adulte et qui influence les relations ultérieures et les choix. (p. 44)

Certes, tous les élèves avaient un grand respect pour cette enseignante. Un lien particulier que l'on pourrait appeler un « attachement sécure » était établi avec eux. Geddes (2012) mentionne que « Les enfants attachés de façon sécure présentent clairement une capacité à s'adapter à l'école et à réagir aux exigences de l'institution académique et sociale dans laquelle l'apprentissage a lieu » (p. 49). Denise projetait l'image d'une maman cane : ses canetons la suivaient là où elle désirait les amener. Et si un de ses élèves s'éloignait du groupe, calmement, elle allait vers lui et l'aidait à bien le réintégrer.

1.1.2 Une expérience significative en formation initiale des maîtres

Puis, plusieurs années plus tard, alors que je terminais le baccalauréat⁵, j'ai fait la connaissance de Serge, un superviseur de stage. Celui-ci était très différent de ceux que j'avais connus précédemment. D'abord, il accordait une grande importance

⁵ Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire complété à l'Université de Montréal (1998-2002).

à « l'accueil ». Dès l'arrivée des stagiaires dans la classe, il était à la porte. Il arborait un grand sourire, donnait une poignée de main, faisait la bise et s'intéressait à notre vécu. Nous étions tous importants à ses yeux et il croyait que nous pouvions tous « faire une différence ». Celui-ci avait une qualité de présence incroyable. Il était très attentif aux autres, aux mots qu'ils utilisaient et à leur gestuelle. Il n'hésitait pas à faire part de ses observations et de ses commentaires à ses étudiants :

- Avez-vous remarqué où elle a placé ses mains lorsqu'elle parlait? Elles étaient sur son cœur; on sent que cela la touche beaucoup...

- Pourquoi dis-tu que tu as JUSTE fait ça? Ne sous-estime pas ton intervention.

-Avez-vous remarqué comme elle se tient droite, bien appuyée sur ses jambes lorsqu'elle nous parle? Elle est « solide ». Tu as confiance en toi. Les élèves le ressentent lorsque tu es devant eux.

Ces interventions illustrent bien que ce formateur avait de bonnes connaissances sur certaines composantes de l'intelligence intrapersonnelle et de l'intelligence interpersonnelle, dont la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions ainsi que l'empathie.

L'intelligence *interpersonnelle* est l'aptitude à comprendre les autres : ce qui les motive, leur façon de travailler, comment coopérer avec eux. Il y a de fortes chances que les vendeurs, les hommes politiques, les enseignants, les cliniciens et les chefs religieux qui réussissent possèdent une grande intelligence interpersonnelle. L'intelligence intrapersonnelle [...] constitue une aptitude connexe, tournée vers l'intérieur. C'est la capacité de concevoir un modèle précis et véridique de soi-même et de l'utiliser pour conduire sa vie. » (Gardner, 1993, dans Goleman, 1997, p. 58)

Je me plaisais à dire que cette personne était presque un clairvoyant! Dès l'entrée en classe des étudiants, celui-ci était capable d'identifier leur émotion et parfois, il en devinait la cause. Je me souviens d'une journée où une stagiaire venait de franchir le seuil de la porte et Serge lui avait demandé : « Quand est-ce que tu te

maries, toi? » D'abord surprise, celle-ci avait rougi et avait répondu: « Euh! Qui vous a informé? Je me marie dans un mois... »

Puis, lors d'un séminaire⁶, je suis arrivée en retard. Pendant le trajet vers l'université, je tentais d'oublier les paroles très troublantes prononcées par mon nouvel élève de dix ans. À la récréation, celui-ci avait dit à deux élèves : « Demain, je vais amener un fusil, pis je vais tous vous tirer! » Bien sûr, j'avais fait une intervention, mais en y réfléchissant, je n'en étais pas satisfaite. Je me disais que je pourrais mieux intervenir le lendemain. Bref, j'avais fait le choix, pour l'instant, d'oublier cette histoire et d'arborer un sourire pour mon cours. J'ouvris la porte et j'eus à peine le temps de déposer mon sac. Serge arrêta soudainement de parler aux étudiants et me demanda : « Mélanie, veux-tu nous raconter ce qui s'est passé avec ton élève aujourd'hui? » J'étais surprise, voire stupéfaite. Comment avait-il su? Je n'en avais parlé à personne et je m'étais promis de laisser mes problèmes derrière la porte. Et pourtant, Serge savait...

Certes, cette personne manifestait une sensibilité sociale. Goleman (2009) la désigne comme « un processus allant de la perception immédiate de l'état intérieur d'autrui à la compréhension de ses sentiments et pensées et à l'intuition sociales complexes » (p. 107). Le tableau 1 présente ces composantes.

Tableau 1

Les composantes de la sensibilité sociale

l'empathie primaire	identification à l'autre, détection des signaux émotionnels non verbaux
l'écoute	attention et réceptivité, mise en phase avec l'autre
la finesse empathique	compréhension des pensées, sentiments et intentions d'autrui
la cognition sociale	compréhension du fonctionnement du monde social

Tiré de Goleman (2009, p. 107-108)

⁶ Les séminaires étaient des rencontres périodiques entre les étudiants en enseignement et leur superviseur de stage qui avaient lieu avant et pendant les stages en enseignement. Dans ce cas-ci, il s'agissait d'un séminaire de quatrième année.

Un jour, j'ai raconté cette anecdote à une enseignante. Visiblement, elle trouvait troublant que ce superviseur interrompe son cours et me demande de raconter devant toute la classe ce qui n'allait pas. D'un point de vue extérieur, cela pouvait sembler déconcertant de raconter devant un groupe une situation dérangeante, mais cela ne l'était pas. Tous les stagiaires avaient développé une grande confiance en Serge. Ce leader émotionnel avait également contribué à la construction d'un climat où le respect était une valeur primordiale. Il n'aurait pas toléré un manque de respect et les étudiants le savaient. Nous n'avions pas peur de nous « lancer », car nous savions que nous avions un filet de sécurité. Il était un accompagnateur formidable : il savait accueillir, écouter et questionner dans le but de faire cheminer chacun des stagiaires. Tous se montraient très respectueux et progressivement, une grande empathie s'est développée entre les étudiants de ce groupe.

Je me souviens également d'un moment très touchant où une stagiaire du groupe se vit attribuer un échec pour son stage final. À cette époque, j'avais l'impression qu'échouer un stage après quatre années de formation était véritablement « la fin du monde ». Je me souviens que Serge avait été d'un soutien incroyable pour cette étudiante. Ses interventions et le témoignage de cette dernière m'avaient alors permis de réaliser plusieurs aspects positifs d'un échec. Serge nous remit un texte de Gervais⁷ intitulé *L'échec*, présenté à l'annexe A, qui me permit de voir sous une autre perspective ce mot qui me faisait frissonner : « L'échec ne signifie pas que vous avez perdu votre temps; il signifie que vous avez acquis de l'expérience. [...] L'échec ne signifie pas que vous avez gâché votre vie; il signifie que vous devez vous donner une autre chance. » Cela me sembla encore plus vrai lorsque, avec une grande sérénité, cette stagiaire nous annonça qu'elle avait fait le choix de ne plus enseigner.

⁷ Le document ne mentionne aucune autre information. Il n'y a pas de référence à une maison d'édition et à l'année de sa publication.)

Bien entendu, Serge s'intéressait à la planification pédagogique des contenus présentés en classe, mais une autre chose le préoccupait davantage : le bien-être des élèves et du stagiaire dans la classe. Pour Seligman (2013), un des fondateurs de la psychologie positive, le bien-être est un élément fondamental pour être heureux et offrir une éducation positive auprès des élèves. Par conséquent, pour y parvenir, il était essentiel, selon Serge, de développer chez les élèves leur vocabulaire émotionnel, c'est-à-dire de bien nommer les émotions vécues et de rechercher des émotions positives en classe, ce qui est un facteur motivationnel pour les élèves et l'enseignant. Ainsi, il proposa aux stagiaires de présenter des affiches des émotions à leurs élèves. À la pause, je m'empressai d'aller à sa rencontre pour lui dire : « Serge, je ne peux pas utiliser votre affiche dans ma classe. J'enseigne à des élèves de 5^e année. Ils vont rire de moi; ils connaissent très bien les émotions! » Il me répondit simplement : « Essaie-le, on s'en reparlera au prochain cours. »

J'étais très sceptique. Je ne croyais pas que travailler le vocabulaire émotionnel pourrait faire une différence dans cette classe. Habituellement, je ne mets pas en pratique des choses auxquelles je ne crois pas. Ayant une très grande confiance en Serge, j'ai suivi son fameux conseil. Quelle ne fut pas ma surprise de constater que le vocabulaire émotionnel de mes élèves était plutôt restreint! Celui-ci se limitait principalement à la joie, la tristesse, la colère, la peur et leurs synonymes. Par exemple, j'ai pu voir de l'incertitude dans les yeux de plusieurs élèves lorsque j'ai parlé de la culpabilité. Serge avait raison : je devais les aider à développer leur vocabulaire émotionnel.

Ce superviseur de stage a cru en moi et en mon potentiel. Il m'a aidée à mieux me connaître et à identifier mes forces. Il m'a permis de développer une très grande confiance en moi et à prendre plus d'assurance lorsque j'enseignais aux enfants. Il m'a appris à être une véritable professionnelle de l'enseignement, à aimer mes élèves et à croire en chacun d'eux.

1.2 Formation continue en intelligence émotionnelle et son intégration en classe

Un an après la fin du baccalauréat, alors que j'étais en insertion professionnelle, j'ai décidé de poursuivre des études de 2^e cycle en enseignement⁸. Dès lors, les cours sur l'intelligence émotionnelle, les problèmes de comportement et l'importance de prendre soin de soi⁹ m'ont intéressée grandement, car ils avaient un élément commun : le bien-être de l'enseignant et de l'élève. Ils confirmaient mon credo : « L'école, c'est bien plus que des apprentissages scolaires : c'est d'abord apprendre à être heureux. » Lorsque nous nous sentons bien, il est plus facile d'apprendre. À ce sujet, Geddes (2012) mentionne :

Les écoles en particulier sont une source puissante de bien-être et de résilience (DfES, 2004). Les enfants vont à l'école pendant une très longue période de leur vie, et ils y connaissent des relations de longue durée avec des adultes. Ceci leur permet de se vivre plus positivement et de vivre l'apprentissage. À partir de là, ils acquièrent un sens de l'action de l'implication dans un groupe social, un entraînement pour l'avenir. (p. 62)

Ce rôle particulier de l'école décrit par Geddes ne faisait pas partie du contenu des cours de la formation initiale des maîtres qui étaient davantage axés sur la didactique du français, de la mathématique, des sciences et de la technologie, des sciences humaines, des arts, etc. Ces derniers n'abordaient pas le bien-être de l'élève et de l'enseignant à l'école. Ce sont plutôt les cours de la formation continue du diplôme de 2^e cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, axés sur la psychopédagogie (intelligence émotionnelle, prendre soi de soi et problèmes de comportement), qui m'ont permis d'aider les élèves à apprendre à être heureux. Ces

⁸ Diplôme en enseignement de deuxième cycle complété à l'Université de Sherbrooke (2003-2006).

⁹ MTD 802 – *Problèmes de comportements*, automne 2003

(Le titre du cours est maintenant APR 837 – *Gestion des comportements difficiles*)

MTD 803 – *Intelligence émotionnelle*, hiver 2004

(Le titre du cours est maintenant APR 828 – *Intelligence émotionnelle*)

PED 807 – *Prendre soin de soi*, été 2006

(Le titre du cours est maintenant PRO – 828 *Développement : soi personnel et professionnel*)

cours de psychoéducation rejoignaient ce en quoi je croyais : être heureux à l'école facilite les apprentissages.

1.2.1 Une classe expérimentale en intelligence émotionnelle

Dès lors, ma classe est rapidement devenue un laboratoire où j'expérimentais différentes activités et interventions pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves et apprendre à être heureux. Les principaux outils et activités qui ont connu un grand succès lors de cette première année d'expérimentation sont décrits ci-dessous¹⁰ ainsi que les retombées observables chez certains élèves.

1.2.1.1 Le cerveau triunique. Emballée par le premier cours universitaire sur l'intelligence émotionnelle, dès le lendemain matin, j'ai présenté aux élèves le cerveau triunique¹¹. Leurs réactions furent très positives! En effet, ils étaient très intéressés et curieux. Ils comprenaient enfin pourquoi il est si important de manger et de dormir pour apprendre, mais aussi comment les émotions affectent leur mémoire et leurs apprentissages. Ils ont ensuite dessiné cette représentation du cerveau et ils ont créé des saynètes sur ce sujet. Par exemple, une équipe avait choisi de présenter les répercussions à l'école que peut occasionner l'omission du petit déjeuner. Une autre imitait le comportement au volant d'un parent fâché. Ceux-ci avaient rencontré les élèves de 1^{re} année pour leur expliquer le fonctionnement de « nos trois cerveaux » et leur présenter les saynètes. Cette rencontre leur a permis de consolider leurs nouveaux apprentissages concernant le fonctionnement du cerveau. J'ai compris que je venais de créer un effet boule de neige lorsque la directrice vint me rencontrer, curieuse d'en apprendre davantage, à la suite des commentaires qu'elle avait reçus des parents et des élèves sur « les trois cerveaux ».

¹⁰ Vous trouverez d'autres informations sur ces activités et outils dans le *Guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français* produit dans le cadre de cette recherche.

¹¹ Des informations sur le cerveau triunique sont exposées au deuxième chapitre. Une illustration est également présentée à l'annexe B.

1.2.1.2 Le coin émotionnel. Maintenant informés de l'importance d'une bonne gestion des émotions pour apprendre, ces élèves de troisième année comprenaient la pertinence et l'utilité d'introduire dans la classe un coin émotionnel. Il s'agissait d'un coin isolé de la classe, derrière une bibliothèque, dans lequel les élèves pouvaient, sur demande, se retirer pour mieux vivre leurs émotions. Celui-ci leur permettait de profiter d'un temps d'arrêt pour se calmer, de prendre conscience de leurs émotions, d'identifier des moyens pour les maîtriser afin de se sentir mieux et, s'il y a lieu, de régler leurs conflits avec les autres. Dans celui-ci, il y avait un petit matelas de relaxation, une débarbouillette (pour tordre) et un ourson en peluche. David, un élève de la classe présentant un trouble du comportement, expliqua aux autres : « Quand tu vis une grosse émotion, tu ne peux pas apprendre parce que tu es pris dans ton cerveau émotionnel. » Le coin émotionnel lui apparaissait donc comme un moyen permettant de mieux gérer ses émotions.

Une journée, au retour de la récréation, Félix, rouge de colère, me demanda la permission pour aller dans le coin émotionnel. Durant cinq minutes, je pus observer qu'il tordait une serviette. Lorsqu'il sortit du coin, il vint à ma rencontre et me dit : « Madame Fillion, je me souviens que lorsque je suis entré dans le coin émotionnel, j'étais très en colère, mais je ne me souviens plus pourquoi! » Après un silence de quelques secondes, il répondit : « Ah oui! J'étais fâché après Joey parce qu'il s'est moqué de moi à la récréation. » Avec sa permission, j'ai profité de cet exemple pour expliquer aux élèves que le coin émotionnel n'est pas un coin qui règle miraculeusement tous les problèmes. Pour régler un conflit avec une autre personne, la première étape est d'abord de se calmer et le coin émotionnel avait aidé Félix à le faire. Ensuite, il est plus facile de trouver les mots justes pour exprimer son ressenti et écouter l'autre afin de trouver une solution satisfaisante.

1.2.1.3 La boîte réconfortante. Toujours dans le but d'aider les élèves à maîtriser leurs émotions, je proposai à l'enseignante du cours d'arts plastiques de travailler en collaboration avec moi pour fabriquer des boîtes réconfortantes. Ceux-ci furent

invités à décorer une boîte avec des images, des photos et des dessins qui représentaient une petite partie de ce qu'ils sont. Ces derniers accordèrent une grande importance à l'esthétique de leur boîte. Par la suite, ils furent invités à apporter différents objets auxquels ils étaient attachés ou qui les réconfortaient. Par exemple, certains apportèrent des photos de leur famille, de leur animal domestique ou d'une grand-maman décédée. Pour d'autres, il s'agissait d'un mot d'amour de maman, d'une lettre d'un ami, d'un morceau d'une doudou, d'un porte-bonheur, etc. Ils prirent soin de déposer ces objets dans leur boîte qui fut rangée à côté du coin émotionnel. Lorsqu'ils en ressentaient le besoin, les élèves pouvaient aller chercher un objet qui leur apportait du réconfort, de la confiance, de la joie, du bonheur, etc.

1.2.1.4 Porter un toast aux émotions positives. Afin de terminer l'année scolaire en se remémorant des moments heureux et positifs, je choisis une activité signifiante et marquante pour clore la dernière journée de cette année scolaire. Après avoir partagé un repas dans la classe avec tous les élèves, je leur ai expliqué un rituel fait par les adultes : porter un toast. Avec du jus de pommes, les élèves étaient invités à porter un toast en se remémorant des moments cocasses et des beaux souvenirs qu'ils conserveraient de cette année. Dans leurs coups de cœur, plusieurs nommèrent différentes activités en intelligence émotionnelle. Cette journée se termina dans la joie, ayant tous en tête des souvenirs joyeux de cette année scolaire qui venait de prendre fin.

1.2.2 Des retombées émotionnelles pour l'ensemble de la classe.

Au cours de cette première année d'expérimentation, j'ai travaillé principalement la connaissance des émotions et la conscience de soi, la maîtrise de soi et de ses émotions ainsi que la gestion de saines relations¹². Certes, je n'avais pas appliqué un programme reconnu d'activités en intelligence émotionnelle, mais j'avais sélectionné des activités et des interventions signifiantes à mon contexte de classe. Néanmoins, je pus observer une amélioration du comportement de certains élèves

¹² Les cinq domaines de l'intelligence émotionnelle sont présentés plus loin dans ce chapitre.

sans doute reliée au fait que ces derniers parvenaient à mieux identifier et maîtriser leurs émotions. Ils étaient plus aptes à résoudre leurs conflits. Il y eut également une nette amélioration du climat de la classe. Ces résultats vont également dans le même sens que ceux identifiés par Goleman (1997) dans une recension de programmes d'éducation de l'intelligence émotionnelle et sociale¹³.

Mon bilan de cette première année où j'avais intégré l'intelligence émotionnelle dans mon enseignement fut très positif. Tous les mardis matins, à mon arrivée, j'entendais les mêmes questions : « Madame Mélanie, qu'est-ce que tu as appris, hier, sur le cerveau et les émotions? Est-ce que nous allons faire une nouvelle activité sur les émotions? » Les élèves aimaient entendre mes petites capsules d'informations en intelligence émotionnelle que je vulgarisais pour eux. Ils appréciaient pouvoir parler de leurs émotions. Peu à peu, je pus constater qu'ils arrivaient plus facilement à mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient. Les élèves étaient en mesure d'identifier où ils se situaient dans le cerveau triunique et du même coup, à se responsabiliser davantage. Ainsi, j'ai pu entendre : « Je n'ai pas faim le matin, mais si je ne veux pas rester dans mon cerveau reptilien, je vais m'amener quelque chose que je pourrai manger en m'en allant à l'école. » Ou encore : « Quand j'ai trop de peine, je vais fouiller dans ma boîte réconfortante pour trouver quelque chose qui me fait du bien parce que sinon je n'arriverai pas à travailler. » Je remarquai également que mon enseignement était moins souvent interrompu par un élève qui dérangeait. Sans doute était-ce dû en partie par la présence du coin émotionnel qui permettait d'accueillir les élèves qui étaient envahis par leurs émotions. Je venais de toucher un filon qui me permettrait de transformer mon enseignement.

¹³ Programme de développement de l'enfant (Child Development Project), Paths, Programme de développement social de Seattle (Seattle Social Development Project), Yale-New Haven Social Competence Promotion Program, Programme de résolution créative des conflits (Resolving Conflict Creatively Program) et Programme d'amélioration de la conscience sociale et de l'aptitude à résoudre les problèmes sociaux (The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project).

1.2.3 Des retombées pour David, un élève présentant un trouble du comportement

La plupart de ces activités en intelligence émotionnelle étaient réalisées avec tout le groupe, mais j'espérais pouvoir observer un changement particulièrement auprès de David (8 ans), dont il a été question précédemment et qui manifestait un trouble du comportement¹⁴. Peu à peu, j'ai constaté qu'il était en mesure de nommer ses émotions et de décrire comment il se sentait. Il utilisait le coin émotionnel pour l'aider à maîtriser ses émotions. Dans son carnet de comportement, on pouvait constater une amélioration au regard de la violence verbale et physique. Lors d'un appel à la maison pour souligner ses bons coups, sa belle-mère confirma qu'elle avait fait les mêmes constats. Elle me questionna également sur un objet qu'il avait fait à l'école et qu'il voulait refaire à la maison : une « boîte réconfortante ».

Le mois de juin arriva et je devais préparer un kiosque présentant un projet réalisé pour mon cours en intelligence émotionnelle. Dans ma tête, mon projet se résumait en un seul mot : David! Dans son dernier carnet de comportement, celui-ci n'avait perdu aucun point. J'étais tellement fière de lui! Je lui ai donc demandé s'il voulait m'aider en étant présent à mon kiosque pour exposer la démarche réalisée en classe par rapport à l'intelligence émotionnelle. Il était très content. Il expliquait avec une grande aisance les activités et les notions vues en classe, dont le cerveau triunique. Il présentait aux enseignants ses carnets de comportement en ordre chronologique en commentant ce qu'il avait fait pour perdre moins de points. C'était très touchant! D'ailleurs, je n'étais pas la seule qui était émue...

¹⁴ Le terme *trouble du comportement* réfère à des problèmes plus graves qu'une difficulté comportementale (décrit à la page suivante). Il désigne « des élèves qui ont des problèmes d'adaptation plus importants. Le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs aspects de sa vie. Il manifeste plusieurs problèmes d'inadaptation à l'école et à la maison, et peut souffrir d'autres problèmes de santé mentale. [...] En milieu scolaire, ces troubles se manifestent, selon le MEQ (2000), par une série de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit de l'attention ou hyperactivité, trouble oppositionnel, troubles des conduites, etc.) que sur le plan intériorisé (dépression, trouble de l'humeur, etc.). » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 2)

Lors de la dernière journée de l'année scolaire, à mon grand étonnement, je retrouvai dans la poubelle, tous les carnets de comportement de David. Je n'y comprenais rien! Ne souhaite-t-il pas les conserver précieusement? N'était-il pas fier de ses réussites? Mon élève me fit alors une grande leçon : « Madame Mélanie, je sais maintenant que je n'ai pas besoin d'un carnet de comportement pour bien me comporter! » Effectivement, il avait raison!

1.3 Le choix d'enseigner à des élèves présentant des difficultés comportementales¹⁵

En 2005, alors que je commençais ma quatrième année en enseignement, je reçus, pendant l'été, un appel de mon ancienne direction m'invitant à choisir un contrat dans son école avec un groupe où plusieurs élèves présentaient des difficultés comportementales et dans lequel étaient intégrés quatre élèves présentant des troubles du comportement. En juin, lors du choix des postes des enseignants pour la prochaine année scolaire, aucun ne souhaitait enseigner à ces élèves. L'enseignante de l'année précédente, épuisée, avait choisi de ne pas terminer l'année avec ce groupe. Apeurée, l'enseignante qui devait enseigner à ces élèves préféra prendre une année sabbatique.

Ayant toute la confiance de cette direction, je fis donc le choix d'enseigner à ce groupe. Il s'agissait d'un défi immense, mais j'avais confiance en moi et je savais que mes expériences et mes connaissances en intelligence émotionnelle pourraient me permettre d'y arriver.

J'accueillis donc ce groupe à qui, deux ans plus tôt, mes élèves avaient présenté le cerveau triunique et quelques saynètes sur les émotions. Le jour de la rentrée, Karl, un élève identifié comme ayant un trouble du comportement vint me voir : « Madame Mélanie, est-ce que tu vas nous parler du cerveau cette année? »

¹⁵ Le terme *élèves en difficultés comportementales* a été choisi afin d'inclure également ceux qui ont un trouble du comportement. Tel que le précisent Massé *et al.* (2006) : « Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence de facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel). » (p. 2)

Étonnée, je lui ai demandé ce dont il se souvenait. Il me répondit : « Je me souviens qu'il y a trois cerveaux : le reptilien, le limbique et le... Je ne m'en souviens plus, mais je sais que c'est un mot difficile qui commence par un c'¹⁶. » Ainsi, cette courte présentation, deux ans plus tôt, avait capté son attention et il désirait maintenant en apprendre plus.

Pour les élèves et pour moi, ce fut une année très difficile et chargée en émotions, surtout négatives. Il y avait certes des moments de joie, mais la colère et la peur étaient souvent présentes. Plusieurs enfants vivaient ou avaient vécu de graves problématiques familiales (décès de la mère, absence permanente d'un parent, violence physique et verbale) et je dus faire des signalements au département de la protection de la jeunesse. À ces problèmes s'ajoutaient des troubles mentaux, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (difficultés ou problème de comportement, dyslexie, dysphasie, trouble envahissant du développement et trouble psychopathologique).

Les problématiques de ces élèves étaient si nombreuses qu'il fut établi qu'en pondérant les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux présentant un trouble du comportement,¹⁷ cela correspondait à trente-huit élèves. Or, cette classe comptait seulement vingt-trois enfants...

Pour s'exprimer, plusieurs utilisaient la violence physique ou verbale. De plus, mon alliée, ma direction, dut partir quelques jours après la rentrée pour des problèmes de santé. J'étais inquiète, car la nouvelle direction ne connaissait pas l'ampleur des problématiques de mes élèves. Mes collègues qui étaient bien informés de la réalité de cette classe firent des pressions pour que je reçoive l'aide d'une

¹⁶ Il s'agit du cortex.

¹⁷ Un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégré dans une classe régulière a une valeur pondérée plus élevée. À titre d'exemple, pour l'année scolaire 2013-2014, un élève de 3^e année ayant un trouble du comportement, dans un milieu ordinaire, a une valeur pondérée de 2,17.

technicienne en éducation spécialisée. Certains proposèrent même une grève dans l'éventualité où aucune aide ne serait apportée!

Notre demande fut entendue et répondue. Une technicienne en éducation spécialisée fut engagée pour les après-midis. Il y avait tellement de problèmes qui demandaient une urgence d'agir pour ces élèves! Les situations de crise si fréquentes firent en sorte que son rôle consista davantage à accueillir les élèves qui étaient retirés de la classe. Ces retraits temporaires permettaient principalement aux autres élèves de poursuivre leurs apprentissages dans un climat émotionnel plus calme et donc plus propice aux émotions positives. L'éducatrice tenta de mettre en place des activités pour travailler les habiletés sociales de certains de ces élèves, mais cela eut peu d'impact. Dans un premier temps, les activités étaient souvent interrompues par des élèves qui dérangent. D'autre part, avec un certain recul, on peut comprendre que pour favoriser le développement des habiletés sociales, soit l'intelligence interpersonnelle, il faut d'abord s'assurer que les élèves ont développé les compétences de l'intelligence intrapersonnelle.

En effet, Goleman (1997) et Von Kanitz (2011) affirment que la conscience de soi et de ses émotions est une composante fondamentale pour développer les autres composantes de l'intelligence émotionnelle et particulièrement pour la composante de l'empathie et des habiletés sociales. Pour parvenir à une maîtrise de ses émotions, il faut pouvoir les reconnaître. Par exemple, si une personne n'arrive pas à reconnaître et à nommer qu'elle vit l'émotion de la colère, il lui est plus difficile d'être en contrôle et de maîtriser cette émotion. D'autre part, si elle ne peut nommer et reconnaître ses émotions, elle peut difficilement reconnaître celles des autres et leur être empathique.

Assurément, ce sont les connaissances et les compétences développées dans les cours universitaires sur l'intelligence émotionnelle et sur les problèmes de comportement qui m'ont permis, à ce moment, de survivre et de faire vivre des

réussites à ces élèves. Tout au long de l'année, pour amener les élèves à prendre conscience de leurs émotions et à acquérir un vocabulaire émotionnel les aidant à nommer leurs émotions, des activités et des enseignements ont été proposés. Nous avons identifié des moyens pour gérer la colère et la tristesse, deux émotions très présentes chez ces élèves.

1.4 L'évolution de l'intégration de l'intelligence émotionnelle en contexte d'insertion professionnelle

Encouragée par ces réussites vécues auprès des élèves, mon intérêt pour l'intelligence émotionnelle se développa de plus en plus. J'eus la chance de l'intégrer pendant cinq ans dans mon enseignement. J'ai repris et adapté des activités et des interventions qui avaient été présentées lors des cours universitaires en intelligence émotionnelle. Des enseignants curieux de voir certaines transformations dans mon enseignement et dans mes relations avec certains élèves se sont intéressés à ma pratique. J'acceptais volontiers de partager avec eux mes connaissances et mes activités. Cet intérêt à développer mon intelligence émotionnelle et celle de mes élèves eut de nombreuses répercussions dans ma vie personnelle et professionnelle.

1.4.1 Des retombées au plan personnel

La formation continue et plus particulièrement les cours *Intelligence émotionnelle*, *Problèmes de comportement et Prendre soin de soi dans sa vie professionnelle*¹⁸ m'ont d'abord appris à mieux me connaître. J'étais davantage consciente de mes émotions et je parvenais à mieux les maîtriser. Cela me permit de développer une meilleure confiance en moi. Je me sentais plus heureuse et épanouie et cela se reflétait dans mon quotidien. Comme un aimant, je semblais attirer une multitude d'événements positifs. Un cycle se créait : j'étais plus heureuse et j'attirais

¹⁸ Ces cours ont été suivis dans le cadre d'un Diplôme en enseignement au 2^e cycle, à l'Université de Sherbrooke, de 2003 à 2006.

les événements positifs, ce qui me rendait plus heureuse et... Même dans les situations difficiles, je parvenais à transformer le tout en expériences positives. J'arrivais à prendre du recul pour mieux comprendre ce qui m'arrivait. Mon mantra était « Ce n'est pas ce qui m'arrive qui détermine ma vie, c'est ce que je choisis de faire avec ce qui m'arrive. »

1.4.2 Des retombées au plan professionnel

Sur le plan professionnel, j'intervenais différemment avec mes élèves et leurs parents. Face à un problème de comportement, je démontrais davantage d'empathie et je tentais de trouver ce qui se cachait derrière celui-ci. Je comprenais que le comportement de l'élève se compare à un iceberg. Les crises, la violence physique et verbale sont la partie visible, soit 1/10 de l'iceberg. Bien sûr, il était essentiel que j'intervienne sur ces comportements. Mais je savais maintenant que pour aider véritablement mes élèves, je devais m'intéresser à la partie immergée dans l'eau : « Qu'est-ce qui se cache derrière ces manifestations? Quel est le besoin de cet élève? Que pourrais-je faire pour l'aider? » Ma relation avec mes élèves se transformait. Je n'étais plus en *réaction*, mais en *action*. J'offrais davantage une qualité de présence à mes élèves. Ainsi, Geddes (2012) décrit bien ce qui était en train de se passer :

Avec une meilleure connaissance de ce que signifient et impliquent les difficultés émotionnelles et sociales des élèves, l'enseignant peut modifier sa façon de réagir face à l'élève et celui-ci peut devenir plus disponible aux apprentissages. [...] En comprenant la communication implicite dans le comportement, l'enseignant sera probablement moins blessé par les sentiments de l'élève et par ses modes de défense, et cela peut donc renforcer sa pratique et la réussite de l'élève. (p.12-13)

Par exemple, devant un élève qui blasphémait en classe, mon premier réflexe n'était plus de lui enlever immédiatement des points dans son carnet de bord (système d'encadrement de l'école), mais plutôt d'aider l'élève à prendre conscience de ce qui n'allait pas et parfois à mentaliser pour lui ce qui se passait : « Je comprends que tu sois en colère. Ce n'est pas facile pour toi d'accepter que... »

Mentaliser, c'est comprendre ce que l'autre ressent, c'est faire le lien entre ses ressentis internes (le malaise qu'il éprouve quand il a faim ou peur, par exemple) et ses comportements (les cris, les pleurs). Mentaliser, c'est interpréter, mettre des mots sur un ressenti. (Boutet et Robillard, 2012, p.21)

Ces constats ne sont pas isolés. D'autres chercheurs présentent également des résultats similaires dans les retombées chez l'enseignant qui intègre l'intelligence émotionnelle. Ouellet (2010) mentionne la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions développées chez l'enseignante-chercheuse, la confiance en elle, l'ouverture aux différences des élèves, le regard plus positif face aux élèves et la compréhension des besoins des élèves perturbés. Quane (2009) affirme également :

Il est important que les enseignants soient concernés par leurs propres compétences émotionnelles et sociales s'ils souhaitent que leurs élèves puissent y avoir accès. L'ouverture et l'aisance de l'enseignant face à ses propres émotions entraînent ce développement et favorisent les apprentissages scolaires. (p. 116)

1.4.3 Des retombées avec les parents

Les rencontres de parents sont devenues des moments privilégiés pour leur expliquer ce qu'est l'intelligence émotionnelle et son impact dans la réussite de notre vie. En franchissant le seuil de la porte, les parents pouvaient apercevoir au sol une ligne peinte en rouge portant l'inscription « zone protégée ». Je leur expliquais que dès que les élèves franchissaient la porte, ils entraient dans une zone protégée. Cela signifiait donc que c'était mon « job de prof » de voir à ce que chaque élève se sente bien dans la classe. Pour y arriver, il y avait un mot-clé qui résumait toutes les règles de la classe : le respect! Cela impliquait donc le respect de soi, des autres, du matériel et des consignes. Lorsqu'un élève manquait de respect, il devait sortir de la zone protégée. J'avais l'impression de pouvoir entendre leurs pensées de soulagement : « Ah! Mon enfant va être bien ici. On va tout faire pour qu'il se sente bien! »

Je leur parlais des écrits de Goleman (1997) dans lesquels il mentionnait que « Parmi les facteurs dont dépend la réussite dans la vie, le QI¹⁹ représente au mieux 20 % » (p. 52). Ainsi, une partie aussi importante sinon plus serait attribuée à l'intelligence émotionnelle. Aujourd'hui, comme le mentionne Fontaine (2010), ces faits ont été largement documentés :

Plusieurs études universitaires l'ont maintenant prouvé, ce n'est pas le QI, le quotient « intellectuel » d'un individu, qui assure sa réussite dans la vie, mais plutôt son QE, son quotient « émotionnel ». Les chercheurs affirment que 80 % du succès d'une personne repose sur ses aptitudes liées à l'intelligence émotionnelle, soit l'aptitude à prendre conscience de nos propres émotions, de pouvoir percevoir et déchiffrer celles des autres, de comprendre le déroulement d'une émotion afin d'en maîtriser l'énergie, et même parfois, si nous avons du leardership, en arriver à influencer les émotions de notre entourage afin de créer en eux des états émotionnels prédéterminés. (p. 29-30)

À plusieurs reprises, j'ai pu constater que certains parents qui avaient un enfant présentant des difficultés d'apprentissage étaient soulagés suite à ma présentation. Encore une fois, j'avais l'impression d'accéder à leur pensée : « Ouf! Mon enfant a de la difficulté à l'école, mais cela ne signifie pas qu'il ne réussira pas dans la vie ». Je leur mentionnais que le bien-être des élèves et de moi-même dans la classe était prioritaire. Pour apprendre, il faut se sentir bien, être en sécurité et avoir une certaine maîtrise de ses émotions. C'est ce que préconise Boniwell (2011) pour l'obtention d'une éducation positive.

Lors de ces rencontres, je leur parlais également de la place des émotions négatives dans la classe. Parfois, je voyais des parents réagir lorsque je leur disais que les élèves avaient le droit d'être en colère dans ma classe. Dans leur regard d'étonnement, je comprenais qu'ils associaient probablement *colère* avec *agressivité* et *violence*. Je leur expliquais alors que je n'acceptais pas qu'un élève soit violent

¹⁹ Le QI est l'abréviation utilisée pour parler du quotient intellectuel.

dans l'expression de sa colère. Cette colère peut être exprimée sainement si elle est bien encadrée. Je leur présentais alors différents moyens et outils que nous utilisions en classe : le coin émotionnel, la serviette à tordre, les mandalas, l'écriture, etc.²⁰

Les parents étaient aussi très attentifs lorsque je leur présentais le cerveau triunique. Je sentais que cela était signifiant pour eux. Par exemple, ils savaient qu'il était important de prendre le petit déjeuner et de bien dormir. L'image du cerveau triunique leur permettait de comprendre encore plus en quoi une réponse aux besoins de base nous rend plus disponibles aux apprentissages. Également, ils saisissaient davantage comment la maîtrise des émotions peut favoriser les apprentissages.

Par la suite, j'ai reçu des témoignages de parents heureux de constater des changements positifs dans le comportement de leur enfant. Par exemple, lors d'une colère, certains enfants allaient s'isoler dans la salle de bain pour tordre une serviette ou un autre allait courir autour de la maison. Quelques élèves confiaient également qu'ils écrivaient sur un bout de papier tout ce qu'ils aimeraient dire à la personne contre qui ils étaient en colère et déchiraient la lettre par la suite, conscients que les mots choisis n'étaient pas toujours appropriés. À la fin de l'année, certains parents m'informèrent qu'ils avaient fait une demande afin que leur deuxième enfant soit dans ma classe. Je fus touchée lorsque ma directrice me dit : « Je rêverais tellement que mon fils soit dans ta classe. Il a besoin d'une enseignante comme toi! »

Dans sa recherche, Ouellet (2010) reconnaît également la nécessité d'expliquer aux parents ce qu'est l'intelligence émotionnelle et l'importance de travailler à son développement dans la classe. Ses propos sont similaires à mon discours d'accueil aux parents: « Mon but, par la présence que j'accorde à l'intelligence émotionnelle, est que chaque élève se sente bien dans la classe, que chacun soit heureux de se présenter à l'école pour y passer la journée. » (p. 153)

²⁰ Ces outils sont présentés dans le guide produit dans le cadre de cet essai.

1.4.4 L'enseignement de l'intelligence émotionnelle dès la rentrée scolaire

En début de carrière, lors des deux premières rentrées scolaires, je vécus un malaise : que faire en classe lors des premiers jours d'école et quand doit-on commencer l'enseignement pédagogique? Après la formation en intelligence émotionnelle, il m'est apparu évident que la réalisation d'activités en intelligence émotionnelle et des capsules d'enseignement sur ce sujet étaient la réponse à mon malaise. Au fil des ans, lors de la première semaine de l'année scolaire, je présentais des activités permettant de développer principalement la composante de la connaissance des émotions et de la conscience de soi ainsi que quelques activités sur la gestion de saines relations qui permettaient de créer un climat émotionnel propice aux émotions positives.

Parmi les premières activités proposées, une portait sur *l'exploration des émotions de base*.²¹ Celle-ci a permis à plusieurs élèves de constater que leurs émotions occasionnaient des réactions physiques et physiologiques dans leur corps. Par exemple, un mal de ventre peut être lié à une forte émotion comme la peur. Au cours de l'année, Malika, une élève de troisième année, vint me voir et me dit :

« Madame Filion, c'est la troisième fois que je viens dans le coin émotionnel cette semaine parce que j'ai mal à la tête.

- Ah oui? Qu'est-ce qui peut bien te causer tous ces maux de tête?

- Bien, j'ai remarqué que les trois fois, c'était pendant un cours de mathématique. Et moi, je n'aime pas les mathématiques! Je pense que les mathématiques me donnent mal à la tête...

- Et qu'est-ce que tu vas faire?

²¹ Cette activité d'exploration d'une émotion est présentée dans le guide qui accompagne cette recherche.

- Il faut que j'apprenne à aimer les mathématiques. Je suis juste en 3^e année! Des mathématiques, je vais en faire toute ma vie! Je ne veux pas avoir mal à la tête toute ma vie! »

Ainsi, après quelques années, le coin émotionnel que j'instaurais dès le début de l'année était également devenu, en quelque sorte, une « infirmerie émotionnelle ». Lorsqu'un élève venait me voir pour me dire qu'il avait mal au ventre, à la tête ou qu'il désirait s'en aller à la maison, je l'invitais d'abord à se reposer quelques minutes dans le coin émotionnel. Bien souvent, le malaise était lié à une émotion intense : une tristesse reliée à un conflit à la maison, la peur d'un examen, le dégoût éprouvé devant une matière dans laquelle l'élève rencontre des difficultés importantes, etc. Dans certains cas, en discutant avec les élèves, je pouvais les aider à identifier la cause de leur malaise. Parfois, en leur accordant du temps pour vivre cette émotion et en les accompagnant, nous assistions à des « guérisons miraculeuses ».

Certes, l'intelligence émotionnelle occupait une grande place dans l'horaire au cours du mois de septembre, ce qui manifestement, semblait parfois déranger certains enseignants. Un jour, une enseignante me dit : « Tu as le temps de faire ÇA avec ton programme²²? » Je lui répondis : « Oui. C'est grâce à ÇA que je peux faire mon programme. » L'enseignement de l'intelligence émotionnelle me permettait d'obtenir un climat de classe beaucoup plus propice aux apprentissages ce qui maximisait l'enseignement des contenus académiques par la suite.

1.4.5 Un élève difficile à « rejoindre »

Au cours des cinq années où j'ai présenté des capsules d'enseignement en intelligence émotionnelle et des activités, j'ai senti que les élèves avaient un grand intérêt pour celles-ci. Il pouvait arriver à l'occasion qu'un élève évite de se mettre à la tâche. Cet évitement était souvent très révélateur : l'élève vivait une situation

²² L'enseignante faisait référence au Programme de formation de l'école québécoise.

difficile, l'émotion étudiée lui rappelait des souvenirs douloureux, etc. C'était le cas de Stéphane, un élève de 6^e année. Il refusait catégoriquement de participer à toutes les activités présentées. J'avais l'impression que je n'arrivais pas à « rejoindre » cet élève. Lorsque je tentais de communiquer avec lui, j'obtenais simplement de courtes réponses : « oui », « non » ou « je ne le sais pas ». J'avais discuté de cette situation avec le formateur du cours que j'avais suivi précédemment en intelligence émotionnelle qui était également, pour moi, un mentor. Celui-ci m'expliqua qu'il était probablement trop difficile pour cet élève de s'engager dans les activités en intelligence émotionnelle. Il voulait sans doute éviter de se rendre vulnérable. Ainsi, les élèves qui présentent ce style d'attachement évitant « peuvent se présenter comme fermés ou émotionnellement distants et certains peuvent même s'éteindre ou dissocier. Ils peuvent se présenter comme très autosuffisants et peuvent être difficiles à rencontrer sur le plan émotionnel. » (Bombèr, 2012, p. 42)

Ce mentor m'invita à tolérer que cet élève ne participe pas aux activités en intelligence émotionnelle, mais à exiger de lui qu'il ne dérange pas les autres. Ce fut difficile d'accepter cette situation, mais comme j'avais une grande confiance en cette personne et en son expertise je suivis son conseil.

L'année scolaire passa et à aucune occasion cet élève ne choisit de réaliser une activité en intelligence émotionnelle avec nous. Toutefois, j'eus une grande surprise lors de la dernière semaine, avant les vacances estivales. Au retour de la récréation, Stéphane se mit à lancer dans la classe tous les objets qui étaient sur son passage. Mon directeur vint le chercher et il le conduisit à l'extérieur de la classe. Un peu plus tard dans la journée, celui-ci m'offrit de prendre en charge ma classe pour que je puisse aller discuter avec Stéphane dans un endroit tranquille. Je lui ai simplement demandé de me raconter ce qui s'était passé. Pour la première fois, depuis dix mois, mon élève enchaîna une multitude de phrases. Il me parla des émotions ressenties, de ce qui s'était passé dans son cerveau triunique et de sa subpersonnalité qui avait pris le dessus. Bref, il m'énonça des notions vues avec mes élèves pendant les activités en intelligence émotionnelle et pour lesquelles il ne

semblait manifester aucun intérêt. Ainsi, même si j'avais cru le contraire toute l'année, je l'avais « rejoint ». Cette expérience me permit de comprendre ce que mon mentor m'avait souvent répété : « Le jardinier sème, mais il ne peut pousser à la place de la plante. » J'ai fait une place à cette plante, je lui ai donné les mêmes soins que les autres. Elle semblait indifférente à mon contact et à mes soins. Et pourtant, même si sa tige ne rejoignait pas celle des autres, ses racines se développaient...

Stéphane, comme d'autres enfants qui ont un style d'attachement évitant, cherchent à se faire oublier. Ils semblent éteints, mais parfois, on assiste à l'éruption du volcan intérieur: « La montée de stress qui peut résulter de ce type d'attachement signifie qu'ils ont parfois des éclairs d'agressivité. L'équipe éducative peut se sentir surprise quand cela arrive parce que ces explosions semblent venir de nulle part. » (*Ibid*, p. 43)

Au terme de ces cinq années où je mis en place des activités et des interventions pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle de mes élèves, je pus établir un constat important: prendre du temps pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves n'est pas une perte de temps! Cela permet de développer un climat de classe qui devient plus propice aux apprentissages. Beaulieu (2007) explique :

Le développement de l'intelligence émotionnelle améliore les résultats scolaires des jeunes, puisqu'ils amènent ces derniers à exercer leurs aptitudes à se concentrer, à se motiver eux-mêmes et à persévérer en dépit des difficultés. Ainsi, il apparaît que c'est en débordant du programme d'enseignement traditionnel qu'on parviendrait aujourd'hui à mieux atteindre les objectifs... (p. 15)

1.5 Caractéristiques communes des enseignants marquants et de la chercheuse

Pour la chercheuse, il apparaît évident que son enseignement, ses actions et ses interventions ont été influencés par les deux enseignants marquants (Denise et Serge) présentés précédemment. Qu'avaient en commun ces deux enseignants et la chercheuse? Quel héritage lui ont-ils laissé?

Pour poursuivre, nous avons choisi d'identifier les caractéristiques communes de ces deux enseignants marquants et de la chercheuse. Le tableau 2 présente ces caractéristiques.

L'inventaire de ces caractéristiques communes nous conduit vers deux constats. Tout d'abord, ces trois enseignants démontraient des compétences émotionnelles et favorisaient le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. D'autre part, ces derniers présentaient également plusieurs caractéristiques d'un *enseignant leader émotionnel*.

Tableau 2

Caractéristiques communes des enseignants marquants et de la chercheuse

• démontrent un grand respect pour leurs élèves;
• reçoivent un grand respect de leurs élèves;
• accordent une priorité au bien-être dans la classe;
• s'accordent des moments de plaisir avec les élèves;
• sont heureux;
• démontrent de l'empathie;
• sont motivés et sont des modèles inspirants;
• peuvent convaincre les élèves et les mobiliser
• croient au potentiel de chaque élève;
• croient que chacun peut faire une différence.

1.5.1 *L'importance du leadership de l'enseignant dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves*

Pour bien développer l'intelligence émotionnelle des élèves, il est important que ceux-ci soient accompagnés. Par ses interventions, ses actions et ses attitudes, l'enseignant joue un rôle de modèle et doit faire preuve de leadership. Gendron (2009) présente cette aptitude comme étant :

La capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs poursuivis. Le leadership fait implicitement référence au processus d'attribution, c'est-à-dire aux mécanismes d'identification positive, voire de projection, que des personnes réalisent à l'égard d'une autre. Ce processus crée une situation partiellement favorable à cette dernière qui est aussi porteur de contraintes. En effet, un individu ne peut en influencer un autre que si ce dernier est en relative dépendance par rapport à lui. (p. 41)

Pour nous, il est clair que, pour influencer les élèves et les aider à s'engager dans leurs apprentissages, l'enseignant doit être le leader de la classe et accomplir les tâches associées à ce rôle :

Celui-ci est le moteur du groupe, il anime et répartit le travail, il a la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'action; il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions émotionnelles du groupe, il est le garant de l'unité du groupe et il le représente à l'extérieur. (*Ibid*, p. 41)

Puis, voici la définition de Gendron (2009) du *leader éthique* :

L'enseignant-leader met au centre la dimension de l'équité, les valeurs humaines et le sens de la vie et du respect humain. Il peut être qualifié de leader éthique, car il doit fonder son action sur l'éthique, sur un modèle voué au bien-être et à l'amélioration de la condition des personnes dont il a la charge. Il est au service de la personne et se destine avant tout à l'amélioration du bien-être des personnes d'une communauté, quelle que soit la forme de celle-ci. Il n'apparaît plus seulement comme servant efficacement son organisation, mais devient également un vecteur de croissance personnelle qui mise sur le progrès des personnes évoluant sous sa coupe. [...] En outre, le leader éthique inspire les personnes dont il a la charge (enseignant, formateur/classe, groupe d'apprenants) par son exemplarité et son authenticité. Il travaille activement à ce que chaque élève puisse croître dans tout son être et à ce que la classe bénéficie de cette croissance globale de ses élèves. (p. 43)

Puisqu'il est un modèle et qu'il inspire les personnes dont il a la charge, ce dernier peut jouer un grand rôle dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. Goleman (1999) définit cette dernière comme « notre capacité à apprendre

les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur ces cinq composantes : la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines. » (p. 39)

D'autre part, Gendron (2009) apporte quelques informations sur les compétences émotionnelles requises en enseignement :

L'activité enseignante, du fait de la dimension émotionnelle du travail, suppose des compétences émotionnelles. [...] les compétences d'écoute, de gestion de conflit, sur l'empathie, sur la capacité à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves, sur la gestion de ses émotions et de la compréhension des émotions des autres. (p. 45-46)

Les termes leadership, leader éthique, intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles étant définis, nous utiliserons maintenant le terme *enseignant-leader émotionnel* qui regroupe l'ensemble de ces caractéristiques.

Les deux enseignants marquants étaient manifestement des enseignants-leaders émotionnels. Ils ont inspiré la chercheuse et lui ont laissé en héritage les caractéristiques présentées dans le tableau 2. Ces caractéristiques lui ont permis de devenir une formatrice en intelligence émotionnelle.

2. CONTEXTE D'UNE FORMATRICE EN INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

La formation continue a permis à la chercheuse d'acquérir de nombreuses connaissances théoriques. En réinvestissant ces nouveaux savoirs en salle de classe, cette dernière a également développé des connaissances pratiques et expérientielles. Ces connaissances lui sont un atout important dans l'accompagnement des enseignants qui désirent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement.

2.1 Expérience comme chargée de cours

Suite à ces expériences enrichissantes que je vivais en classe avec mes élèves, le chargé de cours responsable de l'activité pédagogique *L'intelligence émotionnelle*, offert au deuxième cycle par l'Université de Sherbrooke, m'invita à animer avec lui ce cours. C'est avec une grande joie et un sentiment de fierté que j'acceptai.

Pour bien préparer les rencontres, je dus faire de nombreuses lectures qui me permirent d'en apprendre davantage sur les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle. Ce formateur me demanda également de vivre certaines activités avec mes élèves du primaire afin de pouvoir partager mon expérience lors des formations. Les échanges d'idées, la lecture et la correction des travaux des étudiants multiplièrent de façon exponentielle mon bagage de connaissances, d'activités, d'outils et d'interventions. Les enseignants me demandaient souvent des conseils pour différentes problématiques; elles m'offraient leur confiance.

Par la suite, ce même chargé de cours m'invita à animer une autre formation universitaire de deuxième cycle : *La gestion des comportements difficiles*. Certes, mon bagage de connaissances théoriques sur ce sujet était moins riche. Toutefois, mes expériences vécues en classe avec l'enseignement de l'intelligence émotionnelle et ma façon d'intervenir avec les élèves faisaient en sorte que je vivais de belles réussites avec les élèves présentant des difficultés du comportement. En fait, l'énoncé de Beaulieu (2002) prenait tout son sens :

Ce qui rend une personne intelligente, ce n'est pas la quantité d'informations et de connaissances qu'elle possède, c'est ce qu'elle fait avec ce qu'elle sait. Et plus elle est consciente de ce qu'elle fait, mieux elle utilise ses ressources et... plus elle les utilise intelligemment. (quatrième de couverture)

Bref, ce nouveau défi professionnel eut de nombreuses retombées dans mon enseignement au primaire. Je créais de nouvelles activités en intelligence émotionnelle, je vivais des moments de plaisir avec mes élèves et par le fait même,

j'avais une meilleure confiance en moi. Mes interventions avec les élèves et leurs parents étaient plus efficaces. La qualité de mon enseignement en intelligence émotionnelle s'améliorait. J'étais une « enseignante-leader émotionnelle » auprès de mes élèves et de plus en plus, auprès des autres enseignants.

2.2 Expérience comme conseillère pédagogique

Cette expérience positive comme chargée de cours me permit de réaliser à quel point je désirais partager mes connaissances et mes compétences avec d'autres enseignants. J'aimais présenter aux enseignants des contenus théoriques et des activités en intelligence émotionnelle que j'avais expérimentées en classe et qui me permettaient de confirmer mes dires. Je projetais, peut-être dans quelques années, de travailler comme conseillère pédagogique.

Cette même année (2008), l'annonce d'une baisse importante du nombre d'élèves au primaire et au secondaire dans ma commission scolaire laissait présager la fermeture de cinquante-deux postes en enseignement. Étant directement touchée par ces suppressions de postes, j'envoyai ma candidature pour un poste de conseillère pédagogique en français et je fus appelée pour une entrevue. Pendant l'entretien, les questions qui me furent posées m'amenaient inévitablement à parler de l'intelligence émotionnelle : « Que crois-tu pouvoir apporter au programme de formation déjà en place? Parle-nous d'un projet réalisé avec tes élèves et pour lequel tu es très fière? Que pourrais-tu apporter à notre équipe de conseillers pédagogiques? » Toutes mes réponses étaient en lien avec l'intelligence émotionnelle.

Une semaine plus tard, la directrice du Service des ressources éducatives aux jeunes me rappela. Elle me proposa plutôt un poste de conseillère pédagogique d'accompagnement²³. Elle m'informa qu'elle avait trouvé mon entrevue très

²³ Cela consistait principalement à accompagner dix écoles dans la planification et la réalisation de différents projets pédagogiques.

intéressante et qu'elle aimerait que je puisse accompagner les enseignantes au sujet de l'intelligence émotionnelle.

2.2.1 Un accompagnement depuis cinq ans

À mon arrivée au Service des ressources éducatives aux jeunes, en 2008, aucune demande de formation en intelligence émotionnelle n'avait été formulée par les écoles. Je me suis alors donné comme mandat de faire connaître ce qu'est l'intelligence émotionnelle et les retombées que celle-ci peut avoir dans une salle de classe.

Le chargé de cours avec qui je travaillais depuis deux ans m'informa qu'il offrirait une formation en intelligence émotionnelle dans une de mes écoles d'accompagnement. Je profitai de l'occasion pour animer avec lui cette formation et ainsi me faire connaître et gagner la confiance des enseignants. Afin de maximiser les retombées de la formation, la direction me demanda par la suite d'accompagner, à quelques reprises, ces enseignants par cycle d'enseignement. Nos rencontres nous permirent de planifier des activités en intelligence émotionnelle pour l'année suivante.

Rapidement, les discussions entre des enseignants d'écoles différentes, les réaffectations du personnel enseignant et les étudiants du cours universitaire de 2^e cycle en intelligence émotionnelle qui étaient également des enseignants de ma commission scolaire créèrent auprès des autres enseignants une curiosité pour ce sujet. Ainsi, après cinq années à titre de conseillère pédagogique, j'ai répondu à plus d'une centaine de demandes de formation ou d'accompagnement en intelligence émotionnelle. Cela démontre bien qu'il existe véritablement un intérêt pour ce sujet et que cela répond à un besoin.

3. INTÉRÊTS ET BESOINS DES ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Cette hausse exponentielle des demandes de formation ou d'accompagnement en intelligence émotionnelle démontre que les enseignants ont le désir d'en apprendre davantage sur ce qu'est l'intelligence émotionnelle et sur son intégration en salle de classe. Les prochaines rubriques présentent les intérêts et les besoins de différents groupes d'enseignants.

3.1 Intérêt et besoins des enseignants qui aimeraient intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement

Les écoles pour lesquelles je reçois des demandes de formation ou d'accompagnement en intelligence émotionnelle doivent souvent attendre plusieurs mois avant qu'une première rencontre ait lieu. Dans presque tous les cas, cette demande provient initialement des enseignants.

Au cours des formations²⁴ en intelligence émotionnelle offertes dans les écoles du primaire, les enseignants sont attentifs et curieux lorsque je leur raconte différentes anecdotes. Ils sont enthousiastes et ils ont hâte d'essayer une première activité. À la suite de ces formations, une évaluation est faite pour connaître leur niveau de satisfaction. Parmi les dizaines de formations que j'offre, celle-ci obtient le plus haut taux de satisfaction.

Il m'arrive souvent de croiser des enseignants qui avaient démontré un vif intérêt pour cette formation. Toutefois, lorsque je les questionne sur ce qu'ils ont mis en application dans leur classe, je sens parfois qu'ils ont un malaise. Gênés, plusieurs répondent : « J'ai adoré la formation, mais je t'avoue que je n'ai pas fait grand-chose... » Dans l'élaboration de leurs réponses, deux constats reviennent d'emblée :

²⁴ Généralement, les formations sont offertes sous forme de deux ou trois demi-journées.

- « *Je ne sais pas par où commencer.* »
- « *Je n'ai pas eu le temps, car j'ai trop de contenus disciplinaires à voir avec les élèves.* »

Certes, il y a donc un intérêt pour l'intelligence émotionnelle, mais pour certains, la formation en soi n'est pas suffisante pour inclure le développement de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Mais qu'en est-il pour les enseignants qui reçoivent une formation beaucoup plus longue? Est-ce le même constat?

3.2 Intérêt et besoins des enseignants qui intègrent déjà des éléments de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement

En 2007, à la fin du cours universitaire *APR 828 – L'intelligence émotionnelle en milieu scolaire*, offert dans le cadre du diplôme en enseignement au 2^e cycle, des enseignants ont accepté de répondre à un questionnaire qui nous permettrait d'identifier les besoins des enseignants dans le but d'élaborer un programme pour intégrer l'intelligence émotionnelle de façon progressive en classe.

Ainsi, celui-ci nous a permis de constater que même après une formation universitaire de deuxième cycle de plus de 44 heures sur l'intelligence émotionnelle, tous les enseignants ont manifesté qu'un programme d'intégration progressive de l'intelligence émotionnelle au cours d'une année scolaire pourrait être *très utile* ou *utile*. Voici quelques explications des enseignants :

Nicole: « *J'ai compris l'importance de l'intelligence émotionnelle dans l'apprentissage, mais je ne sais pas trop comment l'intégrer dans ma pratique surtout avec des jeunes enfants. Je manque souvent de temps et de devoir tout inventer me décourage un peu!* »

Julie : « *Lorsque je débute quelque chose de nouveau, j'aime bien avoir un modèle que je peux ensuite adapter à ma personnalité et à ma réalité.* »

Karine : « *Cela allègerait la tâche que d'avoir à chercher et à improviser des activités.* »

Les enseignants étaient également invités à partager ce qu'ils aimeraient retrouver dans ce guide. Karine a mentionné : « Des idées d'activités... Des explications sur comment l'intégrer dès le début de l'année... Par quoi commencer... »

Lors d'une question fermée sur la pertinence d'une planification mensuelle, Anne a ajouté un commentaire : « Il ne faut pas par contre devenir esclave de cette programmation. Je pense qu'il faut y aller selon les élèves et les situations. Mais il serait bon de partir en septembre avec des activités claires, précises, préparées, pour que les élèves comprennent ce que l'on met en place. »

Les réponses et les commentaires reçus dans le cadre de ce questionnaire illustrent bien qu'il a un intérêt pour l'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe au primaire. À cela s'ajoute les nombreuses inscriptions au cours *APR 828 L'intelligence émotionnelle en milieu scolaire* offert par l'Université de Sherbrooke dans différentes régions du Québec, les demandes répétées de formation et d'accompagnement sur ce sujet dans la commission scolaire de la chercheuse, les appels fréquents que cette dernière reçoit d'enseignants et d'éducateurs spécialisés qui sont à la recherche de conseils ou d'outils ainsi que les demandes pour des animations ou des conférences lors de différents colloques. Décidément, ce sujet interpelle le monde de l'éducation.

Malgré les formations reçues et le désir d'intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement, plusieurs enseignants trouvent qu'il est difficile d'y arriver. Ils ont donc besoin d'être guidés dans le choix et la mise en place des activités.

3.3 Intérêt des enseignants-chercheurs pour l'intelligence émotionnelle

Certes, l'intelligence émotionnelle intéresse plusieurs enseignants qui sont également des chercheurs dans des universités québécoises. Ainsi, Arvisais (2012), Boutet (2010), Corbeil (2011), Dupont (2007), Mathieu (2012), Morin (2009), Ouellet (2010) et Quane (2009), chercheurs de l'Université de Sherbrooke, ont réalisé un essai sur ce sujet. Les sujets de ces essais sont présentés à l'annexe D.

En utilisant la classification des recherches appliquées en éducation de Van der Maren (2003), les recherches mentionnées ci-dessus en intelligence émotionnelle se divisent en deux grandes orientations : des recherches de développement d'objet dans un enjeu pragmatique et des recherches de développement personnel et professionnel dans un enjeu de recherche ontogénique. Les recherches de développement d'objet recensées démontrent l'importance d'avoir des outils pour aider les enseignants à développer l'intelligence émotionnelle des élèves. Les autres sont des modèles d'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique d'un enseignant et présentent les impacts pour les élèves.

Cependant, ces recherches, riches en contenus et en propositions, ne se sont pas nécessairement attardées à identifier une structure permettant de guider les enseignants dans le développement de l'intelligence émotionnelle et ne tiennent pas compte des priorités dans le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle. Par ailleurs, ces dernières ne sont pas en lien avec des contenus disciplinaires. Serait-ce une des raisons qui expliqueraient pourquoi les enseignants ont de la difficulté à intégrer un contenu en intelligence émotionnelle dans leur enseignement?

Quels seraient donc les outils qui guideraient les enseignants dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle et qui tiendraient compte de leur réalité quotidienne? Qu'en est-il des différents programmes exploités dans les classes du

primaire pour favoriser le développement d'habiletés sociales et la prévention de la violence? Peuvent-ils répondre aux besoins des enseignants à cet égard?

4. DES PROGRAMMES EXPLOITÉS DANS LES CLASSES DU PRIMAIRE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS SOCIALES ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Depuis les deux dernières décennies, quelques programmes québécois visant le développement d'habiletés sociales et la prévention de la violence ont été développés. Ainsi, dans ces programmes, certaines activités favorisent le développement de quelques composantes de l'intelligence émotionnelle. Toutefois, il est important de préciser que ces programmes touchent davantage le développement de l'intelligence interpersonnelle.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'analyser trois programmes utilisés dans la commission scolaire de la chercheuse²⁵: *Fluppy*, *Vers le Pacifique* et *L'école, au cœur de l'harmonie*.

4.1 Le programme *Fluppy*

Utilisé dans certaines classes de maternelle et de 1^{re} année, le programme *Fluppy* a été développé en 1990 par le Centre de Psycho-Éducation (*sic*) du Québec (CPEQ) de l'Université de Montréal. Ce dernier vise la stimulation du développement des comportements prosociaux des enfants de quatre à six ans. Les objectifs spécifiques de ce programme et une brève description de celui-ci sont présentés à l'annexe E.

En ce qui concerne le programme vécu en classe (volet 1), les activités proposées aux enfants impliquent *Fluppy*, un petit chien marionnette et ses onze amis. Selon les concepteurs, ce programme doit être mis en place lorsque l'enseignant, au

²⁵ Il s'agit de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, située en Montérégie.

début de l'année scolaire, observe que des enfants manifestent des troubles de comportement. On propose alors qu'il soit offert à tous les élèves de la classe (Comeau, 1999). Les cinq premières activités portent sur l'identification des émotions de base. Les sept activités suivantes ciblent davantage le développement d'habiletés sociales (ex.: offrir son aide, partager, coopérer). Puis, les deux dernières concernent la maîtrise de la colère et l'expression d'une émotion.

Le volet 2 est une intervention proposée aux familles dont un trouble du comportement a été identifié pour leur enfant de la maternelle. Quinze²⁶ visites à domicile sont proposées pour aborder des sujets tels que le renforcement positif, le système de conséquences, la qualité des interactions et la gestion des problèmes.

Quant au volet 3, il s'agit d'un soutien offert par un intervenant du CLSC à l'enseignant. Puisqu'il connaît bien les parents et l'enfant qui participent au volet 2, il apporte un soutien important à l'enseignant et l'aide à évaluer et à intégrer l'élève en difficulté.

4.2 Le programme *Vers le Pacifique*

Mis sur pied en 1998 par le Centre Mariebourg, le programme *Vers le Pacifique*, conçu pour les élèves de 4 à 12 ans²⁷, vise à prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques. Ce programme est divisé en deux volets : le volet 1 vise à former les jeunes à la résolution de conflits et les ateliers sont offerts à tous les élèves de l'école. Le volet 2 porte sur la médiation par les pairs et consiste à sélectionner et former des médiateurs de la 4^e à la 6^e année.

²⁶ Le nombre de rencontres varie entre douze et seize selon les milieux.

²⁷ Bien qu'il existe un programme *Vers le Pacifique* pour les enfants du préscolaire 4 ans, celui-ci n'est pas considéré dans le cadre de cette recherche.

Le programme *Vers le Pacifique* soutient plusieurs objectifs généraux et spécifiques qui sont présentés à l'annexe F. Une brève description des volets accompagne également ceux-ci.

Il est à noter qu'un guide différent est adapté pour chacun des cycles. Le guide du préscolaire contient dix-neuf activités comparativement à neuf pour chacun des cycles du primaire. À cela s'ajoutent trois ateliers de révision.

4.3 Le trousse *L'école, au cœur de l'harmonie*

Développée par une criminologue et une enseignante du primaire, la trousse *L'école, au cœur de l'harmonie* est disponible pour les écoles du primaire depuis 2006 et elle s'adresse aux élèves de 5 à 12 ans. Elle comporte deux volets. Le premier porte sur la prévention de la violence et le deuxième vise le développement d'habiletés sociales. Les objectifs de celle-ci ainsi qu'une brève description sont présentés à l'annexe G.

La trousse *L'école, au cœur de l'harmonie* contient quelques activités susceptibles de développer des compétences en français, en arts plastiques et en éthique et culture religieuse du PFÉQ du gouvernement du Québec (2001, 2007).

4.4 Difficultés des enseignants à introduire l'intelligence émotionnelle malgré l'existence de certains programmes

Malgré ces programmes, il existe encore des difficultés pour les enseignants à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. Certes, il importe de préciser que ces programmes n'ont pas été conçus dans le but de développer l'intelligence émotionnelle. Ils visent principalement le développement d'habiletés sociales, ce qui relève davantage de l'intelligence interpersonnelle. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le développement de l'intelligence

intrapersonnelle est un préalable pour maximiser le développement de l'intelligence interpersonnelle.

Examinons quels sont les points forts et les manques des programmes existants au regard du développement de l'intelligence émotionnelle.

4.4.1 *Les points forts des programmes existants au regard du développement de l'intelligence émotionnelle*

Bien entendu, ces programmes ont des points forts qu'il importe de garder en tête. Dans un premier temps, pour ces trois programmes, on souhaite le développement des habiletés sociales. Les activités proposées ciblent davantage le développement des domaines de l'empathie et la gestion de saines relations. L'intelligence interpersonnelle occupe donc une grande importance dans ces programmes.

De façon générale, ces programmes sont imposés par l'école. Cela peut représenter un avantage puisqu'il y a, dans le cas des programmes *Vers le Pacifique* et *L'école, au cœur de l'harmonie*, une connaissance de ces derniers par tous les élèves de l'école, ce qui facilite l'utilisation d'un langage commun. Cela nous laisse donc supposer une certaine continuité.

Ces programmes permettent aussi de développer certaines compétences transversales du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) dont principalement *Structurer son identité* et *Coopérer*. Ils sont également en lien avec trois *domaines généraux de formation* prescrits par ce programme : *Santé et bien-être (conscience de soi et de ses besoins fondamentaux)*²⁸, *Orientation et entrepreneuriat (conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation)* ainsi que *Vivre ensemble et citoyenneté (culture de la paix)*.

²⁸ Les éléments présentés entre les parenthèses réfèrent aux axes de développement de ces domaines généraux de formation.

Parmi ces trois programmes, *Fluppy* est celui qui se rapproche le plus d'un enseignement souhaité de l'intelligence émotionnelle en prenant davantage de temps pour travailler la composante de la connaissance de soi et de ses émotions. Ainsi, les cinq premiers modules abordent l'identification des émotions, la joie, la tristesse, la colère et la peur et un module porte sur la maîtrise de soi et de ses émotions.

Disponible depuis 2006, la trousse pédagogique *L'école, au cœur de l'harmonie* tient davantage compte du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001). Ainsi, elle présente des activités en lien avec différentes compétences disciplinaires. Celles-ci ont été présentées dans l'annexe G. En intégrant différents domaines d'apprentissage aux activités qui visent la prévention de la violence et le développement d'habiletés sociales, cela facilite la planification de l'enseignant.

4.4.2 Les manques des programmes existants au regard du développement de l'intelligence émotionnelle

Cependant, puisque ces programmes n'ont pas été conçus dans le but de favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, ces derniers ne présentent pas d'activités ou d'outils pour chacune des composantes de l'intelligence émotionnelle.

D'emblée, ces trois programmes visent le développement d'habiletés sociales. Les activités de ces dernières touchent donc davantage les composantes de l'intelligence interpersonnelle : l'empathie et la gestion de saines relations. Quelques activités touchent la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions, très peu outillent les élèves sur la maîtrise de soi et de ses émotions et le domaine de la motivation est quasi inexistant. Or, pour travailler les composantes de l'intelligence interpersonnelle, il ne faut pas négliger le travail préalable qui doit être fait au regard du développement de l'intelligence intrapersonnelle et particulièrement pour les

composantes de la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions ainsi que de la maîtrise de soi et de ses émotions.

Reconnaître et comprendre rapidement ses propres émotions constitue une compétence clé pour gérer ses sentiments de façon adaptée, c'est-à-dire en fonction d'une situation donnée. De plus, cette capacité conditionne toutes les autres composantes de l'intelligence émotionnelle. (Von Kanitz, 2011, p. 31)

Nous croyons donc que ces programmes pourraient avoir de plus grandes retombées si, au préalable, ils débutaient avec des activités axées sur le développement de l'intelligence intrapersonnelle et plus particulièrement, par la connaissance des émotions et la conscience de soi.

D'autre part, nous considérons que ces programmes n'offrent pas suffisamment d'informations théoriques pour les enseignants sur les concepts impliqués. Certes, des formations sont généralement offertes aux enseignants lors de la première année d'implantation du programme. Toutefois, il survient fréquemment différents congés au cours de l'année et des changements d'école l'année suivante qui font en sorte que de nouveaux enseignants arrivent dans l'école. Plusieurs enseignants se trouvent pris avec un programme à enseigner pour lesquels ils n'ont pas suffisamment de connaissances. Pour nous, il s'avère essentiel que les enseignants disposent de davantage d'informations théoriques. Par exemple, quelles sont les réactions physiques et physiologiques dans le corps d'un élève qui vit de la colère? Pourquoi peut-il avoir le besoin de frapper sur quelque chose? Comment puis-je l'accompagner à vivre sainement cette colère?

Bien que *Fluppy* intègre davantage d'activités sur la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions, il apporte très peu d'informations sur la maîtrise de soi et de ses émotions. Que puis-je faire lorsque je vis de la tristesse ou lorsque la peur m'envahit? Que puis-je faire lorsque je suis trop excité? Comment revenir au calme?

Par ailleurs, pour s'assurer d'un développement maximal de l'intelligence émotionnelle, il faut dépasser la simple implantation d'un programme au préscolaire sans suivi au primaire. Dans son rapport qui fait le point sur l'état d'implantation du *Programme Fluppy* dans la région de Québec au printemps 1999, Comeau affirme : « Il serait souhaitable que le Programme Fluppy soit étendu aux élèves de 1^{ère} (sic) année et à ceux et celles de 2^e et 3^e années du primaire, de façon à soutenir l'effort initial consenti en maternelle » (1999, p. 10). Ainsi, ce programme n'est d'aucune aide pour les enseignants du primaire qui souhaitent aider les élèves à développer leur intelligence émotionnelle. D'autre part, dans plusieurs écoles de la commission scolaire de la chercheuse, le centre local de services communautaires (CLSC) s'est retiré dans la mise en place de ce projet dans toutes les écoles et l'accompagnement offert se limite à quelques écoles identifiées comme étant dans un milieu plus à risque.

En ce qui concerne le programme *Vers le Pacifique*, dans son rapport de recherche sur l'évaluation des effets proximaux de ce programme administré à des enfants de la maternelle, Vadeboncoeur (2005) mentionne que « cette recherche n'a révélé aucune réduction des comportements agressifs ou reliés au retrait social chez les enfants » (p. 86). Pour maîtriser ses émotions, être empathique et ainsi gérer de saines relations, il importe de prendre en considération qu'il faut d'abord être conscient de ses émotions. Il est difficile de poursuivre les deux objectifs généraux du programme *Vers le Pacifique* qui sont *Développer chez les élèves des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques* et *Former les élèves à la résolution de conflits*, si les assises de l'intelligence intrapersonnelle ne sont pas présentes.

Parmi les thématiques abordées dans le programme *Vers le Pacifique*, une seule période de cinquante minutes est consacrée aux sentiments. Dans celle-ci, on invite les élèves à identifier les gestes qu'ils posent et les paroles qu'ils disent lorsqu'ils éprouvent ces sentiments, mais aucune piste de solution n'est proposée, sauf pour la colère, dans l'atelier suivant. Certes, la colère est souvent au cœur des

conflits interpersonnels, mais une mauvaise compréhension et maîtrise des autres émotions ne facilite pas plus les relations avec autrui. Ainsi, comme Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004) le mentionnent « Plusieurs recherches indiquent qu'il existe une relation entre la compréhension que l'enfant a des émotions et la qualité de ses comportements prosociaux avec ses camarades et ses enseignants. » (p. 9)

Dans le même sens, nous considérons que l'ordre des activités dans *L'école, au cœur de l'harmonie* ne permet pas un développement optimal des habiletés sociales. Plusieurs des activités de la trousse, dont celles du premier chapitre, sont basées sur les comportements « cœurs », c'est-à-dire ceux qui permettent d'entretenir des amitiés et qui favorisent l'harmonie et les comportements « piques » qui détruisent l'harmonie et engendrent des conflits. Certes, le concept est très intéressant. Or, il pourrait être pertinent de l'associer aux émotions puisque l'identification des émotions est un prérequis pour développer les autres domaines de l'intelligence émotionnelle, dont l'empathie (Goleman, 1997; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis, 2009; Von Kanitz, 2011). Ainsi, les questions suivantes pourraient être discutées avec les élèves : « Quelles émotions ressent la personne qui a un comportement en pique? Et celle qui le reçoit? Et pour un comportement en cœur? » Pour ce faire, des ateliers sur l'identification des émotions devraient être réalisés au préalable. Un comportement en pique implique nécessairement des émotions et des sentiments telles la tristesse, la colère, la jalousie, la culpabilité, etc. Selon nous, il est essentiel de pouvoir en prendre conscience et de les nommer si l'on veut que les activités aient un réel impact.

De plus, dès les premières activités de la trousse *L'école, au cœur de l'harmonie*, soit à l'activité 4, on enseigne aux élèves à formuler un message au « JE ». Les élèves du préscolaire au 3^e cycle sont donc invités à exprimer les émotions ressenties lors d'une situation problématique alors qu'aucun enseignement sur l'identification des émotions n'a été fait. Ce préalable, même avec les élèves du 3^e cycle, est selon nous essentiel.

D'autre part, certaines activités de la trousse *L'école, au cœur de l'harmonie* sont en lien avec des compétences du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), tel que nous l'avons présenté dans l'annexe G. En ce qui concerne le français, une déception subsiste : la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* soit celle qui occupe la plus grande pondération au bulletin (50 % au premier et deuxième cycle ainsi que 40 % troisième cycle) n'est pas incluse. Pourtant, la littérature jeunesse regorge de livres qui pourraient alimenter les activités présentées dans ce guide.

Ainsi, ces programmes visant le développement d'habiletés sociales et la prévention de la violence, tel qu'ils sont présentés, ne permettent pas de développer adéquatement l'intelligence émotionnelle.

5. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Puisqu'elle joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves, il est primordial d'accorder une place à l'enseignement de l'intelligence émotionnelle en classe.

La compréhension que l'élève a de ses émotions et celles d'autrui [...] est apparue ces dernières années comme un facteur de réussite scolaire et donc, dans certains cas, de son échec lorsque sa construction est problématique. En effet, l'élève présentant un déficit dans sa compréhension des émotions est moins disponible pour les apprentissages scolaires. (Pons, Doudin et Harris, 2004, p. 9)

Ces informations interpellent les enseignants. Ils ont le souci de vouloir aider leurs élèves et de favoriser le développement de leur intelligence émotionnelle. Cependant, les informations empiriques reçues par la chercheuse et les réponses recueillies auprès d'enseignants ayant cumulé plus de 44 heures de formation sur ce sujet nous renseignent sur deux obstacles importants : plusieurs ne savent pas par quoi commencer et ils considèrent ne pas avoir le temps de l'intégrer compte tenu de tous les contenus disciplinaires prescriptifs. Ils ont donc besoin d'être guidés dans l'établissement des priorités pour intégrer l'intelligence émotionnelle en classe et de les inclure dans leurs contenus disciplinaires.

5.1 Priorisation dans le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle

Salovey (1990, dans Goleman, 1997) définit l'intelligence émotionnelle à partir de cinq domaines principaux. Ces derniers sont présentés dans le tableau 3. Certes, il serait irréaliste de vouloir développer tous ces domaines simultanément dès le départ. Il nous faut donc établir des priorités. Or, dans les explications de chacun de ces domaines fournies par Salovey se trace une priorisation. Ainsi, comme il a été mentionné précédemment, Goleman (1997), Mikolajczak (2009) et Von Kanitz (2011) expliquent que la compétence clé pour gérer ses sentiments et ce qui conditionne le développement de tous les autres domaines de l'intelligence émotionnelle est l'identification et la compréhension de ses émotions.

Voici quelques exemples qui illustrent pourquoi il est si important de pouvoir identifier et comprendre ses émotions :

- Pour maîtriser ses émotions, il faut d'abord être conscient de la présence de ces dernières et de ses pensées négatives;
- Pour se motiver et se fixer des défis réalistes, il est important d'avoir une bonne connaissance de soi, ce qui permet d'identifier non seulement ses émotions positives, mais également de connaître ses forces et ses faiblesses;
- Pour être empathique aux autres, il est primordial d'avoir une connaissance des émotions, pouvoir les identifier pour lorsqu'on les vit afin de les reconnaître chez les autres;
- Pour maintenir de saines relations sociales et avoir une influence sur autrui, il faut pouvoir les décoder chez l'autre et maîtriser ses propres émotions. Cela implique d'abord une bonne connaissance de soi et de ses émotions.

Tableau 3

Les cinq domaines qui définissent l'intelligence émotionnelle selon Goleman

Domaines qui définissent l'intelligence émotionnelle		Informations qui nous guident dans la priorisation des domaines principaux de l'intelligence émotionnelle
Intelligence intrapersonnelle	1. La connaissance des émotions - La conscience de soi	« le fait de pouvoir identifier ses émotions est la clé de voûte de l'intelligence émotionnelle. [...] Quiconque est aveugle à ce qu'il ressent est à la merci de ses sentiments. » (Solvey, dans Goleman, 1997, p. 63)
	2. La maîtrise de ses émotions	« La capacité d'adapter ses sentiments à chaque situation dépend de la conscience de soi. » (Solvey, dans Goleman, 1997, p. 63) Au regard de la maîtrise de ses émotions : « Ceux qui la possèdent supportent incomparablement mieux les revers et les contrariétés que leur réserve la vie. » (<i>Ibid</i> , p. 63)
	3. L'automotivation	« il faut savoir canaliser ses émotions pour se concentrer, se maîtriser et s'automotiver. Le contrôle de ses émotions – le fait de remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs et de réprimer ses pulsions – est la base de tout accomplissement. » (Solvey, dans Goleman, 1997, p. 63)
Intelligence interpersonnelle	4. La perception des émotions d'autrui (l'empathie)	« L'empathie, une autre faculté fondée sur la conscience de soi, constitue l'élément fondamental de l'intelligence interpersonnelle. [...] elle a pour conséquence l'altruisme. Les personnes empathiques sont plus réceptives aux signaux subtils qui indiquent les besoins et les désirs des autres. » (Solvey, dans Goleman, 1997, p. 63)
	5. La maîtrise des relations humaines	« Savoir entretenir de bonnes relations avec les autres, c'est en grande partie savoir gérer <i>leurs</i> émotions. Les personnes qui savent se rendre populaires, qui savent diriger et conduire efficacement leurs relations avec autrui les possèdent au plus haut point. » (Solvey, dans Goleman, 1997, p. 63-64) « la capacité de connaître les sentiments d'un autre et de manière à influencer sur eux. [...] Avant d'exercer ce pouvoir, les enfants doivent atteindre un certain niveau de maîtrise de soi et commencer à être capables d'apaiser leur propre colère, leur chagrin ou leur excitation, et de dominer leurs pulsions. » (Goleman, 1997, p. 148-149)

Tiré de Goleman (1997, p. 63-64 et 148-149)

À la lumière de ces informations et celles incluses dans le tableau 3, nous pouvons conclure qu'un enseignement intégrant l'intelligence émotionnelle devrait débiter en priorisant les domaines de la connaissance de soi qui inclut la connaissance des émotions et la conscience de celles-ci et de ses pensées négatives. Ce dernier est suivi de très près par le domaine de la maîtrise des émotions. En effet, ce n'est que lorsqu'un individu maîtrise ses émotions qu'il peut se motiver, être empathique et maintenir de bonnes relations sociales. Les premiers pas de l'intégration de l'intelligence émotionnelle devraient donc s'amorcer avec des enseignements, des activités et des outils basés sur ces deux domaines.

Ces deux domaines influencent fortement le troisième domaine de l'intelligence intrapersonnelle : l'automotivation.

5.2 Question de recherche

Les éléments présentés précédemment nous conduisent à la question de recherche suivante :

Quelles sont les composantes d'un guide qui aiderait les enseignants du primaire à intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur pratique pédagogique par l'entremise de l'enseignement du français, c'est-à-dire en favorisant le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement?

5.3 L'objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'élaborer un guide qui favorise l'intégration de l'intelligence émotionnelle par le biais de l'enseignement du français et qui prend en considération les deux éléments suivants :

- la priorisation des contenus à enseigner et à développer en intelligence émotionnelle (priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle à développer : les enseignements à présenter aux élèves, les activités et les outils incontournables);
- les compétences *lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires, écrire des textes variés et communiquer oralement* qui peuvent être développées par un enseignement de l'intelligence émotionnelle.

Parmi les essais répertoriés précédemment en intelligence émotionnelle dans le domaine de l'éducation, cette recherche se distingue par l'importance qu'elle accorde à la priorisation du développement des domaines de l'intelligence émotionnelle dans la pratique pédagogique ainsi que par ses liens directs avec les compétences de français. C'est d'ailleurs ce à quoi s'attarde le prochain chapitre. D'une part, les composantes de l'intelligence émotionnelle sont examinées ainsi que les compétences de français. Puis, des liens entre ces deux éléments sont exposés,

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

L'élaboration d'un guide pour aider les enseignants du primaire à intégrer l'intelligence émotionnelle en tenant compte d'une priorisation dans les domaines intrapersonnels et dont les contenus se rattachent à des compétences en français ou à la compétence *Structurer son identité* prescrites par le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) nécessite l'étude de trois concepts importants. Dans ce chapitre, nous exposerons plus en détail le concept de l'intelligence émotionnelle. Par la suite, les trois compétences de l'enseignement du français qui peuvent être développées lors d'activités en intelligence émotionnelle seront présentées. Finalement, nous examinerons la compétence *Structurer son identité* qui est sollicitée par le contenu présenté aux élèves en intelligence émotionnelle.

1. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

L'intelligence émotionnelle est un concept de plus en plus étudié dans le monde des affaires. En effet, plusieurs auteurs tels Amherdt (2005), Goleman (1999), Goleman, Boyatzis et McKee (2008), Saunder (2008), Von Kanitz (2011) et Wesinger (2005) se sont intéressés au développement de l'intelligence émotionnelle au travail. Il en est de même en éducation : Claeys Bouuaert (2004), Filliozat (1999), Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese (2005), Lafortune, Doudin, Pons, et Hancock (2004) ainsi que Pharand et Doucet (2013) ont fait valoir son importance en éducation, entre autres, dans la salle de classe. C'est pourquoi nous nous attarderons de bien définir les caractéristiques de l'intelligence émotionnelle, mais aussi les domaines intrapersonnels qui la composent et leur importance dans le monde de l'éducation. Des explications sur le cerveau triunique viennent mettre en lumière l'influence des émotions (de base, secondaires, positives et négatives) sur l'apprentissage. Des informations sur le langage corporel des émotions qui

permettent aux enfants de prendre conscience de ce qui se passe dans leur corps lors d'une émotion intense pour mieux la maîtriser sont également présentées. Cette section se termine avec des compétences émotionnelles à développer chez les enfants et l'enseignant.

1.1 Définitions de l'intelligence émotionnelle

La première définition de l'intelligence émotionnelle a été présentée en 1990 par Salovey et Mayer (dans Goleman, 1999). Ils la définissaient alors comme « la capacité de réguler et de maîtriser ses propres sentiments et ceux des autres et d'utiliser ces sentiments pour guider nos pensées et nos actes » (p. 368). Au fil des ans, la définition initiale de ces chercheurs a évolué. Le tableau 4 présente l'évolution de ces définitions.

Tableau 4

Évolution de la définition de l'intelligence émotionnelle formulée par Salovey, Mayer et Caruso²⁹

1990	« la capacité de réguler et de maîtriser ses propres sentiments et ceux des autres et d'utiliser ces sentiments pour guider nos pensées et nos actes. » (dans Goleman, 1999, p. 368)
1997	« L'intelligence émotionnelle implique l'aptitude à percevoir correctement ses propres émotions, à les évaluer et à les exprimer; également l'aptitude à recourir à des sentiments qui facilitent la pensée; l'aptitude à comprendre les émotions et le savoir émotionnel; et, finalement, l'aptitude à réguler les émotions pour favoriser le développement émotionnel et intellectuel. » (dans Larivée, 2007, p. 364)
1999	« L'intelligence émotionnelle renvoie à la capacité de comprendre les significations des émotions et leurs relations, à raisonner et à résoudre des problèmes à partir de cette compréhension. Elle est en jeu dans la perception des émotions, dans l'intégration des sentiments reliés aux émotions et dans leur gestion. » (<i>Ibid.</i> , p. 365)

Tiré de Goleman (1999, p. 38) et Larivée (2007, p. 364).

²⁹ Caruso a contribué uniquement à la formulation proposée en 1999.

Toutefois, l'intelligence émotionnelle devint surtout connue du grand public en 1995, grâce à Goleman qui publia un ouvrage de vulgarisation scientifique sur ce sujet : *Emotional Intelligence : Why I Can Matter more than IQ*³⁰. Pour Goleman (1999), « l'intelligence émotionnelle désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui. » (p. 368)

Cette définition expose donc que l'intelligence émotionnelle est composée de deux formes d'intelligence: l'une intrapersonnelle et l'autre interpersonnelle. Ces dernières ont été présentées par Gardner (1983; traduction française de 1993, dans Mikolajczak *et al.*, 2009). Il définit la première comme étant « la connaissance introspective de soi: le sentiment d'être vivant, l'expérience de ses émotions, la capacité à les différencier puis à les nommer, à en tirer les ressources pour comprendre et orienter son comportement » (p. 5). Puis, la seconde est « la capacité à repérer ce qui distingue les individus, et en particulier les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention. L'intelligence interpersonnelle permet de déceler les projets et désirs de l'autre, même s'ils sont dissimulés. » (*Ibid*, p. 5)

Ces deux types d'intelligence comprennent également différents domaines qui ont été présentés dans le tableau 3 au premier chapitre. Les rubriques qui suivent servent à expliciter les domaines de l'intelligence émotionnelle en éducation

³⁰ Ce livre a été traduit en français en 1997 aux Éditions Robert Laffont : *L'intelligence émotionnelle, Comment transformer ses émotions en intelligence*.

1.2 Les domaines de l'intelligence émotionnelle

Lors de la publication de son ouvrage, Goleman (1997), inspiré par Salovey, a présenté cinq principaux domaines associés à l'intelligence émotionnelle, c'est-à-dire la connaissance des émotions, la maîtrise de ses émotions, l'automotivation, la perception des émotions d'autrui et la maîtrise des relations humaines. Examinons chacun de ces domaines qui constituent un socle important du guide.

1.2.1 *La connaissance des émotions et la conscience de soi*

Goleman *et al.* (2008) définissent la connaissance des émotions et la conscience de soi par « le fait de posséder une connaissance approfondie de ses propres émotions – et de ses forces et limites – et de ses propres valeurs et motivations » (p. 61). Ils décrivent les gens qui la possèdent comme étant réalistes, honnêtes, lucides, n'ayant pas crainte du regard des autres et pouvant se moquer d'eux-mêmes. Ces personnes connaissent leurs valeurs et sont en mesure de se fixer des objectifs. Elles ont une grande capacité d'introspection et à la réflexion.

La conscience de soi est la clé de voûte du développement de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997). En effet, une personne doit d'abord être consciente de ses propres émotions si elle veut par la suite les maîtriser ou percevoir celles des autres.

Il est donc important de travailler le développement de ce domaine avec les enfants. Il faut les aider à reconnaître et à nommer les émotions par l'apprentissage d'un vocabulaire émotionnel. Il sera plus facile par la suite de prendre conscience de leurs émotions. Une technique recommandée en éducation pour aider les enfants à prendre conscience et à identifier leurs émotions est celle des subpersonnalités. Celle-ci est présentée dans la prochaine rubrique.

1.2.1.1 La technique des subpersonnalités

Les subpersonnalités sont, en quelque sorte, des personnages que nous avons créés pour faire face aux différents événements vécus. Tout comme le souligne Paré (1984), elles développent des habiletés et nous permettent de répondre à nos besoins fondamentaux et de survivre. Par exemple, le « colérique » peut dissimuler notre peur, le « menteur » peut cacher notre vulnérabilité et le « généreux » permet d'être reconnu. Chacune des subpersonnalités a des forces et des limites ainsi qu'un pôle complémentaire (une polarité). En effet, les subpersonnalités ont également leur contrepartie que nous souhaitons parfois cacher dans l'ombre. Ainsi, le « généreux » a sa contrepartie égoïste et l'«organisé» à sa contrepartie brouillon. Nous agissons donc à travers une foule de personnages conscients et inconscients.

Par ailleurs, Paré (1984) souligne aussi que des subpersonnalités qui nous ont rendu service peuvent ne plus nous être utiles, voire nous nuire. Par exemple, le « menteur » peut avoir aidé un élève à plusieurs reprises à se protéger, à se sentir valorisé aux yeux des autres, à éviter des conséquences négatives, etc. Toutefois, il devient nuisible lorsque l'élève réalise qu'il perd la confiance des autres.

Le travail de chacun consiste à prendre conscience de ses subpersonnalités. Dans un premier temps, il faut pouvoir les identifier et comprendre leurs rôles. Cela nous permettra ensuite de nous en désidentifier. Par exemple : « J'ai une partie de moi (ou j'ai un "menteur") qui peut raconter des mensonges, mais je ne suis pas un menteur. Je suis bien plus que cette partie. » Cette désidentification pourra permettre de contrôler nos subpersonnalités et vivre en harmonie. Il est important de noter que « la transformation et l'intégration de nos subpersonnalités ne sont possibles que le jour où nous réussissons à les reconnaître et à les accepter. » (Paré, 2004, p. 17)

En cherchant le besoin qui se cache derrière une subpersonnalité qui peut déranger en classe, l'enseignant aura la possibilité de comprendre comment cette

subpersonnalité a pu voir le jour. Il sera alors en mesure d'aider l'élève à reconnaître cette subpersonnalité et à identifier avec lui les forces, les habiletés et les qualités de cette dernière. Peu à peu, en développant également des compétences émotionnelles, l'élève sera en mesure de mieux maîtriser ses subpersonnalités.

1.2.2 *La maîtrise de ses émotions*

La composante de la connaissance des émotions et la conscience de soi ainsi que la maîtrise de ses émotions sont fortement interreliées. En effet, pour parvenir à gérer ses émotions, comme la colère, une personne doit être capable de l'identifier, donc, d'en être consciente. L'individu qui prend conscience de ses émotions peut parvenir à les maîtriser afin d'éviter que ce soit plutôt les émotions qui prennent le contrôle. Voilà un des buts ultimes de l'intelligence émotionnelle : reconnaître ses émotions et les maîtriser afin de les utiliser intelligemment!

La maîtrise de soi est capitale dans la quête du bien-être ainsi que dans les relations sociales positives. « La gestion de soi – que l'on pourrait décrire comme un dialogue intérieur permanent – est la composante de l'intelligence émotionnelle qui nous préserve d'être prisonniers de nos sentiments » (Goleman *et al.*, 2008, p. 68). Ainsi, face à la tristesse, une personne peut se laisser envahir par cette émotion ou au contraire, tenter de s'en libérer et en sortir grandie.

Il importe de préciser que maîtriser ses émotions ne signifie pas de les refouler. Comme le précise Goleman (1997), « le but est l'équilibre et non l'extinction des émotions, chaque sentiment possède une valeur et une signification » (p. 78). Puisque nous vivons tous un jour où l'autre des moments difficiles et que le but n'est pas de faire taire nos émotions, quelle différence la maîtrise de soi apportera-t-elle dans nos vies? « Nous maîtrisons peu ou pas le *moment* où nous nous laissons emporter par nos émotions, ou la nature de celles-ci. En revanche, nous pouvons dans une certaine mesure en limiter la *durée*. » (*Ibid*, p. 80)

Dans la maîtrise de soi, il est davantage question des émotions négatives. Cependant, il est également important de régulariser l'intensité des émotions positives. Vivre des émotions d'une intensité extrême, qu'elles soient positives ou négatives, ne nous permet pas d'être fonctionnels (Mikolajczak *et al.*, 2009).

1.2.3 L'automotivation.

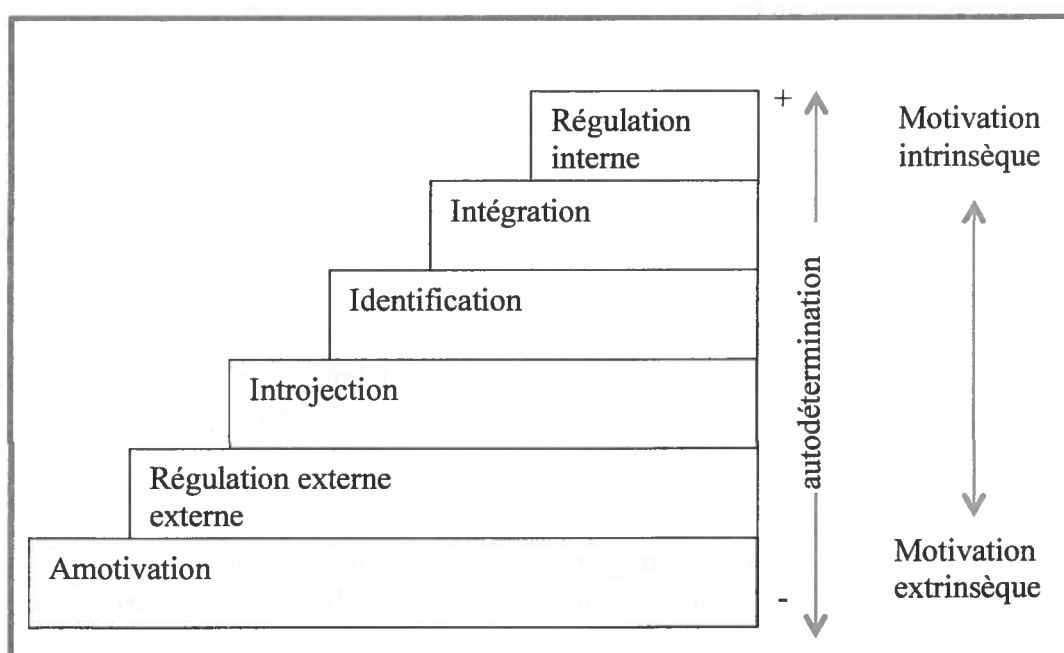
L'automotivation consiste, d'une part, à se fixer des buts réalistes et d'effectuer des choix conscients qui permettront à l'individu de retirer une satisfaction de l'ordre des émotions positives lorsque ceux-ci seront accomplis. Pour y parvenir, la personne doit posséder, entre autres, une bonne maîtrise de ses émotions afin de contrôler ses besoins de satisfaction immédiate (Goleman, 1997). Ainsi, l'automotivation permet à l'individu de s'accomplir et de s'épanouir.

1.2.3.1 Le continuum d'autodétermination. La motivation d'une personne peut être intrinsèque ou extrinsèque. Voici comment Guay, Roy, Renaud-Dubé et Litalien (2011) les distinguent :

La motivation intrinsèque consiste à faire une activité parce qu'elle apporte du plaisir et de la satisfaction. Autrement dit, la récompense associée au fait de réaliser l'activité est simplement le plaisir qui en découle. À l'inverse, la motivation extrinsèque implique que l'individu exécute une activité afin d'obtenir une récompense tangible, par exemple recevoir de l'argent ou des bonbons, ou d'éviter une punition, telle que se voir priver de télévision. (p. 98)

Deci et Ryan (1985, dans Guay *et al.*, 2011) ont proposé un continuum d'autodétermination. Celui-ci présente six types de motivation échelonnés selon le niveau d'autodétermination de la personne : amotivation, régulation externe, régulation introjectée (ou introjection), régulation identifiée (ou identification), régulation intégrée et motivation intrinsèque (ou régulation interne). Benoit (2003) compare ces niveaux à un escalier. La marche la plus basse correspond à l'amotivation. Les premières marches de l'escalier portent davantage sur une

motivation extrinsèque. Plus l'on monte, plus la motivation devient intrinsèque et correspondent à une motivation autodéterminée. La figure 1 illustre ces six niveaux.



Continuum d'autodétermination

Figure 1

Tiré de Benoit (2003, p. 94) et Deci et Ryan (2000, dans Guay *et al.*, p. 100)

Afin de comprendre les distinctions entre chacun de ces niveaux, nous avons exposé au tableau 5 de la page suivante des exemples de caractéristiques des élèves pour tous ces niveaux. La dernière colonne du tableau présente quelques exemples d'intervention que l'enseignant peut appliquer pour aider les élèves à passer à un niveau qui exige plus d'autodétermination.

Tableau 5

Le continuum d'autodétermination

Types de motivation	Caractéristiques des élèves qui ont ce niveau de motivation	Comment aider les élèves qui ont ce niveau de motivation?
Amotivation	L'élève amotivé est peu intéressé par l'école. Il questionne l'utilité de ce qui est fait en classe et se trouve souvent incompetent.	-Fournir des réponses à la question « À quoi ça sert? » -Établir des liens avec des activités qu'il aime. -Souligner ses réussites. -Avoir des attentes/exigences réalistes.
Régulation externe	L'élève agit pour recevoir une récompense ou pour éviter un inconvénient (punition).	-Utiliser les récompenses à bon escient et à court terme. Pour éviter la dépendance aux récompenses, délimiter le temps pendant lequel ce système s'appliquera.
Introjection	L'élève collabore par conformisme, recherche l'approbation de ses pairs, veut imiter une idole ou recevoir une reconnaissance sociale.	-Présenter des modèles qui ont réussi. -Offrir des occasions de travailler en équipe. -Être un modèle pour les élèves.
Identification	L'élève veut faire plaisir aux adultes à qui il est attaché (son enseignant, ses parents). L'intérêt pour le cours est souvent lié à son attachement à l'enseignant.	-Inviter l'élève à être présent lors des rencontres de parents. -Lui montrer un intérêt pour ses parents et inviter ses derniers à être un pont d'attachement. -Être un pont d'attachement avec les autres enseignants : « Tu es privilégié de faire de la musique avec un grand musicien comme M. Éric. »
Intégration	L'élève est motivé par ses propres objectifs : il se fixe des objectifs et travaille pour les atteindre.	-Proposer à l'élève d'écrire ses objectifs et de les afficher. -Inviter l'élève à discuter de ses buts et aspirations. -Prendre un temps d'arrêt pour inviter l'élève à ressentir la satisfaction et le bien-être éprouvé lors d'une réussite.
Régulation interne	L'élève est curieux et s'intéresse à tout. Il aime apprendre et se sent compétent. C'est le niveau de motivation maximale.	-Continuer à être présent pour lui. Les conseils nommés plus haut pourront encore être utilisés puisque la motivation peut fluctuer.

Adapté de Benoît (2003, p. 93 à 105)

1.2.4 *La perception des émotions d'autrui (l'empathie)*

Tout comme la conscience de ses émotions est la clé de voûte pour les domaines de l'intelligence intrapersonnelle, la perception des émotions des autres est essentielle dans les domaines de l'intelligence interpersonnelle. L'empathie est une présence à l'autre, une ouverture à son expérience, sans jugement, tout en offrant son authenticité. Elle est une composante fondamentale de l'intelligence interpersonnelle, mais son développement passe d'abord par la conscience de soi. Comme le décrivent Larsen, Diener, Cropanzano et Russel ainsi que Mayer et Kirkpatrick (1994; 1987, dans Goleman, 1997), « l'empathie repose sur la conscience de soi; plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres. » (p. 128)

Goleman (1997) rapporte qu'une série d'études menées à l'Institut national américain de la santé mentale par Radke-Yarrow et Zahn-Waxler (s.d.) a permis de constater que des différences dans les manifestations d'empathie s'expliquent en grande partie par la discipline parentale. « L'empathie naît chez les enfants quand ils voient comment les autres réagissent au chagrin d'une tierce personne. En imitant ce qu'ils observent, les enfants acquièrent un répertoire de réactions empathiques, en particulier lorsqu'ils viennent au secours de ceux qui sont tristes. » (p. 132)

Certes, le développement de l'empathie sera profitable à la gestion des relations humaines.

1.2.5 *La gestion des relations humaines*

Goleman *et al.* (2008) mentionnent que les gens qui possèdent cette compétence sont capables d'entretenir des relations saines avec les autres. Pour Seligman (2013), il s'agit de la capacité de vivre des relations positives avec les autres. Ils savent reconnaître les forces de l'autre et ils peuvent offrir de l'aide. Ainsi,

ils savent rendre le climat de travail harmonieux. L'art de bien s'entendre avec les autres est donc largement tributaire des autres domaines de l'intelligence émotionnelle et en particulier, les domaines de la connaissance de soi et la maîtrise de soi. Pour entretenir de bonnes relations interpersonnelles, l'individu doit être en contrôle de ses émotions, ce qui implique aussi une bonne conscience de soi et de ses émotions. Celui-ci devra également pouvoir reconnaître les émotions de l'autre.

Avant d'exercer ce pouvoir, les enfants doivent atteindre un certain niveau de maîtrise de soi et commencer à être capables d'apaiser leur propre colère, leur chagrin ou leur excitation, et de dominer leurs pulsions – même si, comme c'est souvent le cas, cette capacité reste embryonnaire. Pour être réceptif aux autres, il faut un minimum de calme intérieur. (Goleman, 1997, p. 148-149)

Ces explications nous permettent de comprendre pourquoi il est important de bien développer les trois domaines de l'intelligence intrapersonnelle avant de mettre en place un programme axé sur le développement des habiletés sociales qui souhaitent développer les domaines de l'intelligence interpersonnelle. C'est pourquoi on pourrait remettre en question l'impact des programmes d'habiletés sociales si l'enfant n'a pas pu développer son intelligence intrapersonnelle.

1.2.6 Précisions sur les changements survenus dans les domaines de l'intelligence émotionnelle définis par Goleman

Les cinq domaines présentés précédemment ont connu quelques modifications au cours des dernières années. En 2002³¹, en publiant des informations sur l'intelligence émotionnelle au travail, Goleman *et al* ont identifié quatre domaines de l'intelligence émotionnelle plutôt que cinq. Ainsi, l'automotivation

³¹ La 1^{re} édition du livre *L'intelligence émotionnelle au travail* a été publiée en 2002. Toutefois, c'est la 2^e version (2008) qui apparaît dans les références bibliographiques.

n'apparaît plus comme un domaine distinct puisque cet auteur l'inclut dans la conscience de soi et la gestion de soi.

Toutefois, puisque Goleman s'est intéressé davantage à un contexte lié au monde du travail et que la motivation représente un élément important en éducation, nous avons choisi de présenter la motivation comme un domaine distinct de l'intelligence émotionnelle dans le monde de l'éducation.

1.3 L'importance des trois domaines de l'intelligence intrapersonnelle pour le développement de l'intelligence émotionnelle en éducation

Dans leurs travaux, Pons, Doudin et Haris (2004) affirment que la compréhension que les élèves ont de leurs émotions et celles des autres est si importante qu'elle est même un des facteurs déterminants de la réussite scolaire et de ses comportements prosociaux. Ainsi :

L'élève présentant un déficit dans sa compréhension des émotions est moins disponible pour les apprentissages scolaires. Il peut parfois détériorer le climat de la classe à un tel point que, dans les cas les plus (*sic*) extrêmes, il n'est plus enseignable. [...] Plusieurs recherches indiquent qu'il existe une relation entre la compréhension que l'enfant a des émotions et la qualité de ses comportements prosociaux avec ses camarades et ses enseignants. (p. 9)

Ces affirmations réitèrent encore toute l'importance qu'il faut accorder au développement de l'intelligence intrapersonnelle et plus spécifiquement, le domaine de la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions. Lorsque l'élève identifiera mieux ses émotions et comprendra leurs causes, il pourra être davantage en mesure de reconnaître et de comprendre celles des autres. Cette conscience de soi sera la première étape à franchir pour mieux maîtriser ses émotions. Avec une meilleure maîtrise de soi, l'élève sera plus réceptif pour les apprentissages, ce qui pourra aussi avoir une incidence sur le climat de la classe.

Quant à l'automotivation, elle est en lien direct avec la connaissance de soi et la maîtrise de soi. L'élève qui connaît bien ses forces et ses difficultés et qui parvient à une certaine maîtrise de ses émotions sera davantage en mesure de se fixer des objectifs réalistes et de reporter la satisfaction de ses désirs à plus tard. Ceci lui permettra d'acquérir une plus grande maturité émotionnelle qui le conduira peu à peu au développement de sa motivation.

Si nous souhaitons réellement développer l'intelligence émotionnelle des élèves, il importe de prioriser le développement de l'intelligence intrapersonnelle. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue qu'il existe aussi des priorités au sein de cette dimension. Le premier domaine à développer sera sans contredit la connaissance des émotions et la conscience de soi. Puis, il faudra travailler au développement de la maîtrise de soi. La dernière, la motivation, a une place importante dans la réussite scolaire, mais elle ne pourra se développer si les domaines précédents ne le sont pas.

Ces informations nous amènent à dégager des priorités et des liens importants entre les différents domaines de l'intelligence émotionnelle. Pour maximiser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, nous croyons qu'un programme ou un guide qui veut atteindre cet objectif doit prendre en considération ces priorités. À cet effet, la figure 2 suggère une structure pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement.

Ainsi, le premier bloc représente les domaines de l'intelligence intrapersonnelle qu'il faut d'abord développer avec les élèves. À l'intérieur de ce même bloc, le domaine de la conscience de soi et de ses émotions est mis en évidence par sa couleur distincte et par l'image de la clé puisqu'il représente la clé de voûte pour le développement des autres domaines. Sous celui-ci se trouve la maîtrise de soi et de ses émotions, un domaine fortement lié au premier. Quant au domaine de l'automotivation, celui-ci est juxtaposé aux deux autres domaines de l'intelligence

intrapersonnelle, car ce dernier se développera peu à peu avec le développement de la connaissance de soi et de ses émotions ainsi que la maîtrise de soi et de ses émotions. Des activités pour favoriser l'émergence de l'automotivation seront plus efficaces lorsque les deux composantes précédentes auront été travaillées et développées.

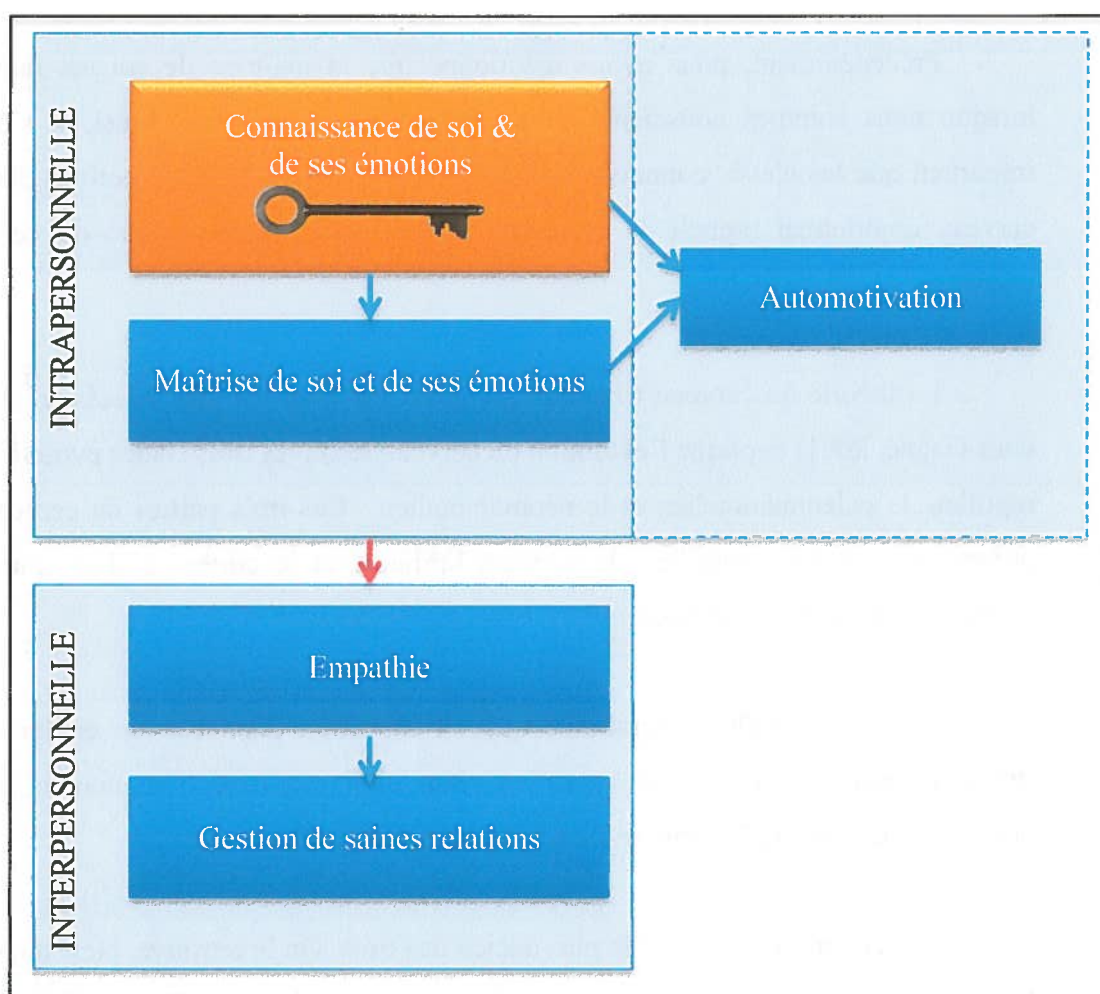


Figure 2

La structuration du développement des domaines de l'intelligence émotionnelle en éducation

Inspiré de Goleman (1997, p. 63)

Le deuxième bloc placé sous le premier représente l'intelligence interpersonnelle. Nous croyons qu'un programme basé uniquement sur le

développement des habiletés sociales (intelligence interpersonnelle) qui ne tient pas compte de développer au préalable les domaines de l'intelligence intrapersonnelle n'obtiendra pas des résultats optimaux et escomptés.

1.4 L'importance du cerveau triunique dans le développement de l'intelligence émotionnelle

Précédemment, nous avons mentionné que la maîtrise de soi est facilitée lorsque nous sommes conscients de ce qui se passe en nous. Ainsi, il s'avère important que les élèves connaissent la façon dont sont gérées les émotions dans le cerveau émotionnel (appelé le cerveau limbique) qui est une partie du cerveau triunique.

La théorie du cerveau triunique qui a été introduite par MacLean (1990, dans Gagné, 2001) explique l'évolution du cerveau selon les trois stades évolutifs : le reptilien, le paléomammalien et le néomammalien. Ces trois parties du cerveau se nomment le cerveau reptilien, le cerveau limbique et le cortex. L'illustration de l'annexe B présente ces parties.

Sunderland (2007) mentionne que « l'éducation donnée à un enfant a un impact majeur sur la façon dont ses trois régions cérébrales (cognitive, mammalienne et reptilienne) vont influencer sa vie à long terme. » (p. 18)

Le cerveau reptilien est le plus ancien des trois. On le retrouve, bien sûr, chez les reptiles, mais aussi chez les oiseaux, les poissons et les amphibiens. Celui-ci est instinctuel et voit à la survie en déclenchant les réflexes. Il assure les fonctions vitales de l'organisme. Pour qu'il fonctionne bien et qu'il nous donne un libre accès au cerveau de l'étage supérieur, ses besoins de base tels que manger, boire et dormir doivent être comblés.

Au-dessus de celui-ci se trouve le cerveau limbique appelé aussi cerveau inférieur, cerveau mammalien ou encore, cerveau émotionnel. Il est impliqué dans la gestion des émotions, de la mémoire, de l'attention et de la motivation. À l'intérieur de celui-ci se trouvent deux amygdales (une dans chacun des hémisphères). Celles-ci nous permettent de percevoir, de ressentir et de réagir aux émotions. Elles détectent également les signaux de danger. À l'intérieur de ce cerveau se trouve également l'hippocampe. Ce dernier est impliqué dans la mémorisation. Ainsi, en période de stress, l'accès à la mémoire est difficile. Il est intéressant de noter que l'on retrouve ce cerveau chez les mammifères.

Morissette et Voynaud (2002) soulignent que les émotions ont une importance capitale pour apprendre : « Même si c'est le cortex (intelligence) qui est le centre des apprentissages, c'est le limbique (émotion) qui est responsable du niveau d'engagement (motivation) dans un apprentissage » (p. 5). Les enseignants ont donc tout à gagner en se souciant de favoriser des émotions positives à l'école.

Le dernier étage s'appelle le néocortex (cortex) et il est aussi appelé cerveau supérieur, cerveau cognitif ou lobes frontaux. C'est le plus volumineux des trois cerveaux présents chez les primates et les humains. Celui-ci nous permet de réfléchir et de prendre des décisions. Dubuc (2004) ajoute que c'est grâce à celui-ci que nous développons « le langage, la pensée abstraite, l'imagination et la conscience. Le néocortex est souple et a des capacités quasi infinies ».³² Sunderland (2007) ajoute aussi que ce cerveau est à l'origine de la gentillesse, l'empathie et la sollicitude.

Cette théorie de l'évolution du cerveau, qui situe le développement de l'empathie dans le dernier étage du cerveau, illustre bien que d'instaurer un programme pour développer les habiletés sociales sans d'abord avoir travaillé la connaissance des émotions et leur maîtrise qui relève du cerveau inférieur n'est pas optimal.

³² Le numéro de la page n'est pas indiqué, car l'information a été prise sur le site Internet élaboré par Dubuc, Université McGill.

Par ailleurs, il est important de préciser que ces trois cerveaux distincts ne sont pas indépendants. Morissette et Voynaud (2002) rapportent qu'ils fonctionnent en même temps et qu'ils sont en équilibre constant. « Une intelligence (cortex) sans émotion (limbique) ni sécurité (reptilien) n'est pas fonctionnelle. » (p. 5)

L'explication de Gagné (2003) sur la perte de contrôle émotionnel des enfants en est un bon exemple.

Les recherches montrent que la perte du contrôle émotionnel dépend du fait que les signaux transmis du cortex au système limbique sont trop faibles pour inhiber l'activité de l'amygdale. En effet, les axones propageant ces signaux n'étant pas encore parvenus à leur maturité chez les enfants expliquent les pertes de contrôle, parfois spectaculaires, de ceux-ci. (p. 86-87)

Ces recherches rappellent donc l'importance de procéder très tôt à une éducation émotionnelle chez les enfants. Cette éducation peut se faire en enseignant aux enfants le fonctionnement de leur cerveau triunique.

1.5 Les émotions

Posséder des connaissances sur la théorie du cerveau triunique est déjà une manière de développer une connaissance et une conscience de ses émotions. Les informations sur le cerveau triunique aident à comprendre le fonctionnement des émotions. C'est ce qui a souvent été observé chez les élèves, lors des expériences en salle de classe réalisées par la chercheuse. Les élèves saisissent comment des émotions de fortes intensités peuvent nuire à leur disponibilité cognitive et à leur fluidité, c'est-à-dire, comme le précise Goleman (1999), à un état où les émotions sont mises au service de la performance ou de l'apprentissage.

Certes, les émotions sont au cœur de l'intelligence émotionnelle puisque celle-ci repose sur la capacité d'en prendre conscience, de les maîtriser et de les reconnaître chez les autres. Les scientifiques ont mis beaucoup de temps pour arriver

à un consensus pour définir une émotion. « C'est un phénomène rapide, déclenché par un événement, qui engendre une réponse émotionnelle cohérente à plusieurs composantes. » (Sander, 2013, p. 46)

Le mot latin *motio*, à l'origine du mot émotion, signifie *l'action de mouvoir, mouvement*. Ceci reflète bien ce qui se produit lorsqu'une personne vit des émotions intenses :

Les émotions et particulièrement celles de l'excitation, de la colère, de la peur ou du stress correspondent à un réflexe naturel qui permet à n'importe quel être vivant, homme ou animal, de devenir momentanément plus fort ou plus rapide que ce qui le met en danger. Ce genre d'émotion oblige l'organisme à fournir un supplément d'énergie pour triompher de l'adversité, pour mieux se défendre, ou pour fuir plus vite lorsque nous estimons qu'il n'y a plus rien d'autre à faire. (Regard, 2007, p. 19)

Comme Soussignan (2011) le mentionne :

Elles s'accompagnent de manifestations corporelles (l'augmentation du rythme cardiaque, les sécrétions hormonales, les expressions du corps ou du visage) et comportementales (approche, fuite ou lutte). Elles nous permettent de nous adapter aux événements et de réguler la physiologie de l'organisme. Elles influent aussi sur la perception du monde, la mémoire épisodique, la prise de décision, les jugements et constituent un puissant vecteur de communication d'informations à autrui. (p. 8)

La plupart des chercheurs reconnaissent les caractéristiques et les rôles précédemment nommés, mais il existe de nombreuses divergences en ce qui a trait au nombre d'émotions reconnues, à leur nature, à leur classification, etc.

1.5.1 Les émotions de base (ou primaires)

Ainsi, il existe plusieurs théories et modèles sur les émotions de base. Cependant, Soussignan (2011) souligne que ce qui semble le plus accepté est l'existence de six émotions de base : la colère, la joie, la tristesse, la peur, le dégoût et la surprise. Celles-ci peuvent déjà être observées chez les bébés de six mois.

Ekman (1992, dans Soussignan, 2011) soutient qu'il existe des caractéristiques communes à ces émotions et d'autres spécifiques. Les émotions de base sont automatiques et involontaires, se déclenchent rapidement, ont une durée limitée et sont spontanées. En fait, Ekman (1994, dans Kotsou 2012) fait voir qu'il y aurait des critères permettant d'identifier les émotions de base. Le tableau 6 les présente.

Tableau 6

Critères qui permettent d'identifier une émotion de base

1. Expression faciale universelle.
2. Réponses physiologiques distinctes : accélération ou non du rythme cardiaque, augmentation ou diminution de la température dans certaines zones du corps.
3. Déclenchement automatique et rapide. En raison de la valeur adaptative des émotions de base, il est fondamental que leur déclenchement soit rapide. Par conséquent, quand l'émotion surgit, c'est de manière brusque et non pas volontaire ou raisonnée. Les réactions physiologiques sont visibles en une fraction de seconde et les mimiques en quelques millisecondes.
4. Stimuli universels.
5. Développement distinct et observable chez l'enfant.
6. Présence chez tous les primates. Pour Darwin, l'existence d'expressions émotionnelles chez les animaux est un fait d'une importance théorique fondamentale. On peut facilement observer chez les primates des expressions de peur, de colère, de tristesse et de joie. Des éthologues en ont décrit les mimiques faciales ainsi que les comportements caractéristiques.
7. Brevité. Les émotions de base ne se manifestent que pendant quelques secondes.
8. Correspondance à une cognition. L'émotion doit correspondre à des pensées distinctes.

Tiré d'Ekman (1994, dans Kotsou, 2012, p. 34-35)

1.5.1.1 La dynamique entre les émotions de base. Qu'ont en commun les situations qui déclenchent une émotion spécifique comme la peur et quel est le but de son apparition? Kotsou (2012) a présenté des liens qui existent entre les émotions, les manifestations physiologiques, leur déclencheur, les tendances à l'action (comportements obtenus) et leurs effets ou leurs buts. Le tableau 7 présente la dynamique entre les émotions de base. En connaissant le déclencheur d'une émotion et

la réaction possible, nous comprenons mieux ce qui nous arrive et nous pouvons être plus en contrôle de nos émotions. Ces informations sont également importantes pour le développement des compétences émotionnelles *identifier ses émotions et comprendre les causes et les conséquences* de celles-ci dont il sera question aux rubriques 1.6.1 et 1.6.2. Certes, ce tableau est un outil important pour les enseignants puisqu'il permet de mieux comprendre les comportements des élèves.

1.5.2 Les émotions secondaires

Tel que le mentionne Soussignan (2011), contrairement aux émotions primaires, les émotions secondaires ne s'observent pas chez les bébés et n'auraient pas leurs caractéristiques communes. Elles apparaîtraient entre un et quatre ans et seraient donc apprises suite à différentes expériences et conséquences. Ces dernières « seraient davantage liées au développement du langage, de la conscience de soi (l'empathie, l'envie et la jalousie), de l'auto-évaluation (l'embarras, la fierté, la culpabilité et la honte) et à des élaborations cognitives. » (p. 10)

Chabot et Chabot (2005) se sont intéressés aux émotions secondaires et sociales³³ en rapport avec l'école. Les déclencheurs des émotions et les comportements obtenus sont des informations importantes pour les enseignants puisqu'ils pourront les aider à mieux intervenir auprès de leurs élèves. Le tableau 8 présente les émotions secondaires, leur déclencheur et le comportement associé.

³³ Ces auteurs mentionnent que les émotions secondaires et sociales sont « fabriquées » à partir des émotions primaires qui, en quelque sorte, sont une matière première servant à la conception de toutes les autres émotions. L'apprentissage permet d'acquérir des émotions associées à des situations et des circonstances du quotidien.

Tableau 7

La dynamique des émotions de base

Émotion	Manifestation physiologique	Déclencheur	Comportement	Effet / but
colère	Augmentation de la fréquence cardiaque, de la tension, du tonus musculaire (surtout dans les bras)	Obstacle, injustice	Attaque	Mobilisation de l'énergie pour changer une situation qui ne convient pas
peur	Accélération de la respiration, augmentation de la fréquence cardiaque, contraction des muscles, tremblement du corps	Danger	Fuite	Protection
dégoût	Sensations désagréables, nausées, vomissements	Élément nocif, nuisible	Rejet	Écart de ce qui est perçu comme mauvais pour soi
tristesse	Larmes, baisse du tonus et de la température cutanée, crispation musculaire	Perte	Retrait	Retrait de l'action pour réfléchir aux erreurs commises, informations aux autres membres du groupe afin de recevoir leur soutien
joie	Sourire, rire, larmes, sautaillement	Réussite, élément positif ou important, adéquation avec nos valeurs, réalisation de soi	Approche, ouverture	Effet positif sur le système immunitaire, confiance en soi, action, partage avec les autres, vitalité, altruisme, créativité
surprise	Sursaut, geste brusque, crispation de certains muscles	Situation inattendue	Retrait	Vigilance

Tiré de Kotsou (2012, p. 33)

Les informations du tableau 8 mettent donc en évidence que la joie est la seule émotion que nous aimons éprouver et qui est positive.

Tableau 8

Les déclencheurs et les comportements associés
aux émotions secondaires et sociales à l'école

déclencheurs	émotions	comportements
inconfort dans le système scolaire (menace)	insécurité (peur)	décrochage (fuite)
difficultés avec certaines matières (obstacle)	frustration (colère)	critique du système (attaque)
échecs (perte)	déception (tristesse)	démotivation (repli sur soi)
réprimandes et mépris (situation aversive)	humiliation (dégoût)	désengagement (rejet)
feed-back négatif de la part de l'enseignant (répulsion)	mépris ³⁴	réplique irrespectueuse à l'endroit de l'enseignant (condescendance)
résultats inattendus (situation inattendue)	stupéfaction (surprise)	énervement (orientation)
succès et encouragements	enthousiasme (joie)	motivation, intérêt (approche)

Tiré de Chabot et Chabot (2005, p. 37)

1.5.3 Les émotions positives et négatives

Les émotions de base peuvent être regroupées en deux catégories : positives et négatives. Les émotions négatives, plus nombreuses, incluent la colère, la peur, la tristesse, le dégoût et selon les situations, la surprise³⁵. Quant aux émotions positives, elles comprennent la joie et donc parfois la surprise. Bien sûr, nous préférons vivre

³⁴ Ces auteurs incluent le mépris dans les émotions de base.

³⁵ La surprise pourra être ressentie comme une émotion positive ou négative selon les situations.

d'avantage d'émotions positives. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que, comme le précise Janssen (2011), les émotions négatives ont, à court terme, un rôle important à jouer. En effet, elles constituent des signaux d'alarme qui assurent notre survie.

Quant aux émotions positives, Cohn et Frederickson (2009, dans Janssen, 2011) mentionnent : « Elles élargissent le répertoire des pensées et des actions de l'individu afin de lui permettre de construire des ressources pour sa survie à long terme » (p. 79-80). Lorsque nous sommes heureux, il est plus facile de créer des relations amicales qui seront des atouts précieux lors des moments difficiles. « De la même manière lorsque nous éprouvons de la joie, notre intérêt et notre curiosité sont attisés; nous sommes plus attentifs et nous remarquons davantage les détails autour de nous; cette meilleure connaissance de notre environnement peut se révéler décisive, plus tard, en cas de danger » (Janssen, 2011, p. 80). Les émotions positives contribuent à nous maintenir en bonne santé et aident à vivre plus sereinement dans la maladie.

Il est essentiel de souligner que le développement de la maîtrise de soi ne consiste pas à nier les émotions négatives que nous ressentons. Un des défis de l'intelligence émotionnelle consiste à aider les élèves à reconnaître leurs émotions, à comprendre pourquoi elles se manifestent et à les maîtriser pour revivre plus rapidement des émotions positives et revenir dans un état de bien-être.

Janssen (2011) mentionne que plusieurs études ont déterminé que trois émotions positives pour une émotion négative étaient un ratio permettant un épanouissement psychologique et social. Or, en sachant que les émotions négatives sont plus nombreuses que les émotions positives, une éducation pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle, dont un apprentissage à la reconnaissance des émotions et la maîtrise de celle-ci s'avère des plus pertinents.

1.5.4 Le langage corporel des émotions

Notre corps a un langage universel pour communiquer. Par exemple, on distinguera par le regard si une personne vit de la colère ou de la joie, on devinera par ses larmes qu'elle est triste et son regard agrandi nous indiquera qu'elle a peur.

En comprenant les manifestations physiques et physiologiques d'une émotion, les interventions des enseignants avec les enfants pourraient être modifiées. Ainsi, en connaissant les réactions corporelles de la colère, on pourra proposer à un enfant de tordre une serviette pour canaliser son émotion intense et éviter les coups, à un autre d'aller écrire dans son cahier émotionnel la peine qu'il a à la suite du décès de sa grand-mère, etc. La figure 3 présente les réactions corporelles pour quatre émotions de base : la colère, la peur, la tristesse et la joie.

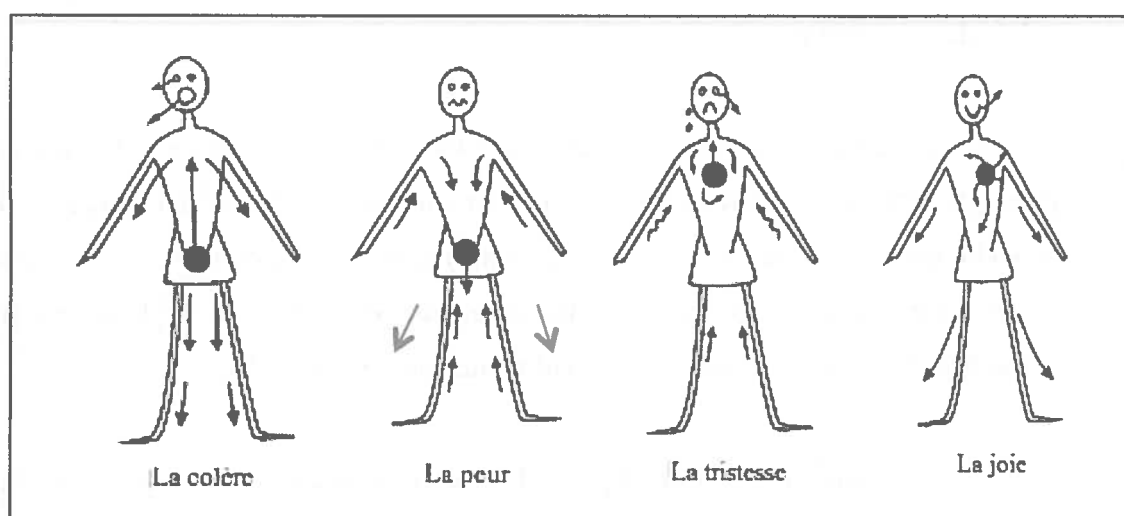


Figure 3
Le langage corporel des émotions
Tiré de Massin, C. et Sauvegrain, L (2006, p. 180)³⁶

Voici donc les réactions corporelles pour les émotions de la colère, la peur, la tristesse et la joie.

³⁶ Une modification a été apportée à l'image de la peur. Des flèches descendantes ont été ajoutées sur l'image de la peur afin d'illustrer que le sang s'écoule vers les muscles des jambes, ce qui permet également de prendre la fuite.

1.5.4.1 Le langage corporel de la colère. La colère part du ventre et se dirige, tel que le mentionnent Massin et Sauvegrain (2006), dans les membres avec une envie de frapper avec les poings, de piétiner, de trépigner et de crier. Goleman (1997) présente un exemple des manifestations possibles d'une personne envahie par la colère : « La colère fait affluer le sang vers les mains, ce qui permet à l'individu de s'emparer plus prestement d'une arme ou de frapper un ennemi, et une sécrétion massive d'hormones comme l'adrénaline libère l'énergie nécessaire à une action vigoureuse. » (p. 21)

Certains élèves n'arrivent pas à reconnaître qu'ils sont en colère et encore moins à la contrôler. Il est fréquent de voir un élève qui exprime cette colère avec ses poings ou par un langage vulgaire et des paroles blessantes. L'illustration de la colère dans la figure 3 permet aux enfants de bien comprendre les manifestations de la colère dans leur corps.

Il faut donc enseigner aux élèves des moyens pour se calmer et canaliser physiquement cette colère. Comme nous l'avons mentionné précédemment, une serviette que l'élève peut tordre s'avère un moyen très efficace pour canaliser cette colère. Une fois calme, celui-ci sera moins impulsif et il sera plus facile de trouver des solutions ou mieux accepter la situation qui cause cette colère.

1.5.4.2 Le langage corporel de la peur. Tout comme la colère, le siège de la peur est également le ventre. Devant une peur terrible, Massin et Sauvegrain (2006) nomment différentes manifestations : les jambes deviennent molles, les mains tremblent et les sueurs froides se manifestent. Nous pouvons être paralysés sur place, ce qui nous permet, pendant un très court moment, de décider de l'action à prendre. Notre corps devient en état d'alerte. Le champ visuel s'agrandit. La pâleur du visage s'explique par le fait que le sang se dirige vers les muscles des jambes pour nous aider à prendre la fuite, si cela est nécessaire.

En classe, la peur se manifeste souvent par des maux de ventre. Il vaut la peine de discuter avec l'élève afin de vérifier si son malaise physique cache des inquiétudes.

1.5.4.3 Le langage corporel de la tristesse. Quant à la tristesse, celle-ci siège au cœur. Celle-ci cause une chute d'énergie et nous ralentit afin de supporter une grande peine. « Elle apporte une sensation de pesanteur, de ralentissement, de froid, une tendance au repli qui se renforce quand nous la réprimons. Nous sentons un vide et le mouvement nous coûte. Au maximum, elle nous rend statiques, prostrés » (*Ibid*, p. 181-182). Elle s'accompagne de pleurs, de sanglots, d'une boule dans la gorge. La personne souhaite alors s'isoler des autres. Dans la figure 3, l'illustration de la tristesse démontre bien le repli sur soi nécessaire pour permettre de vivre un deuil ou une perte.

1.5.4.4 Le langage corporel de la joie. Tout comme la tristesse, la joie siège également au cœur. Cependant, les sensations éprouvées sont bien opposées! La personne qui vit de la joie a alors l'envie d'être en contact avec les autres pour partager avec eux. Cette joie s'exprime avec tout son corps: elle sourit, chante, a envie de bouger, danse, etc.

Nous croyons qu'une éducation qui favorise le développement de l'intelligence émotionnelle en classe doit prévoir un enseignement de ces manifestations physiques et physiologiques liées aux émotions. Ainsi, nous pourrions aider les élèves à ressentir ces effets dans leur corps, à prendre conscience de leurs émotions et à identifier des moyens pour les vivre sainement.

1.5.5 L'impact des émotions sur le rendement

Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives ont des impacts sur le rendement des élèves. Chabot et Chabot (2005) précisent que « les émotions peuvent

donc avoir un impact autant renforçateur qu'atténuateur sur la mémoire et l'apprentissage » (p. 47). Comme il est décrit dans le tableau 9, derrière le décrochage, l'absentéisme, les pertes de temps, l'insécurité se cachent des émotions négatives. À l'inverse, les émotions positives favoriseront davantage la motivation, l'intérêt, l'engagement, la persévérance, etc.

Tableau 9

Les impacts des émotions sur le rendement

Émotions négatives	Émotions positives
Blocage Décrochage Absentéisme Perte de temps Sabotage Procrastination Résistance Mauvaises communications Conflits interpersonnels Absence de collaboration Insécurité	Motivation Intérêt Engagement Persévérance Collaboration Flexibilité Ouverture d'esprit Compassion Acceptation Créativité Harmonie

Tiré de Chabot et Chabot (2005, p. 48).

Il nous apparaît fondamental que les enseignants doivent aider les élèves à vivre davantage d'émotions positives. Pour ce faire, il faut procéder à une éducation émotionnelle afin de faciliter le développement de compétences émotionnelles, comme par exemple, la régulation des émotions dont il sera question dans la rubrique suivante.

1.6 Les compétences émotionnelles à développer chez les enfants et l'enseignant

Le développement de l'intelligence émotionnelle passe également par le développement de compétences émotionnelles. Les élèves, tout comme les

enseignants, peuvent améliorer ces compétences qui sont liées aux différents domaines de l'intelligence émotionnelle. De nombreux écrits ont été publiés au cours des dernières années. Dans ceux-ci, le nombre et la nature des compétences émotionnelles varient selon les auteurs. Mikolajczak *et al.* (2009) précisent :

En dépit des différences, un relatif consensus se dégage toutefois autour de l'idée que les compétences émotionnelles (CE) se réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui. Ces grandes compétences [...] semblent former le cœur autour duquel s'articulent ou duquel découlent toutes les autres. » (p. 7)

Le tableau 10 regroupe les compétences émotionnelles proposées par Von Kanitz (2011), Mikolajczak *et al.* (2009) et Kotsou (2012) pour l'intelligence intrapersonnelle.

Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons les compétences émotionnelles présentées par Mikolajczak *et al.* (2009) puisque leur ouvrage est le fruit de la collaboration de plusieurs chercheurs reconnus dans ce domaine. La rubrique qui suit présente quelques informations ces compétences émotionnelles en lien avec l'intelligence intrapersonnelle.

1.6.1 Identifier ses émotions

Cette compétence réfère à la capacité d'identifier ses émotions. Il n'est pas facile pour tous les adultes de pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. On ne peut donc s'attendre à ce que tous les enfants le fassent avec aisance! Certains n'arrivent qu'à dire « Je me sens bien » ou « Je me sens mal ». Pourtant, comme Mikolajczak (2009) le mentionne, l'identification des émotions est primordiale si on veut en comprendre les causes et leurs conséquences.

Tableau 10
Les compétences émotionnelles

Dimensions de l'intelligence émotionnelle		Compétences émotionnelles		
		Selon Von Kanitz (2011)	Selon Mikolajczak et al. (2009)	Selon Kotsou (2012)
Intelligence intrapersonnelle	La connaissance des émotions et la conscience de soi	Reconnaître et comprendre ses propres sentiments Analyser ses propres attitudes par rapport à ses sentiments	Identifier ses émotions Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions	Identifier les émotions chez soi Comprendre son vécu émotionnel
	La maîtrise de ses émotions	Pouvoir influencer et dominer ses propres sentiments Pouvoir éprouver et exprimer ses sentiments	Exprimer ses émotions Réguler ses émotions	Réguler les émotions au niveau personnel Exprimer ses émotions
	L'automotivation		Réguler ses émotions Utiliser ses émotions	
Intelligence interpersonnelle	L'empathie	Reconnaître et comprendre les sentiments des autres.	Identifier les émotions d'autrui Comprendre les causes et conséquences des émotions d'autrui	Identifier les émotions chez les autres Faciliter l'expression des émotions chez autrui Comprendre le vécu émotionnel d'autrui.
	La gestion de saines relations	Pouvoir influencer et contrôler les sentiments des autres	Permettre aux autres d'exprimer leurs émotions Gérer les émotions d'autrui Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité	Réguler les émotions au niveau relationnel

Inspiré de Goleman (1997), Von Kanitz (2011), Mikolajczak *et al.* (2009) et Kotsou (2012).

Bellinghaussen (2007, dans Mikolajczak, 2009) affirme qu'il y a au moins trois voies d'identification de ses émotions. Il s'agit de la reconnaissance de ses pensées, de ses tendances à l'action et de ses bouleversements internes ou sensations. Le fait de pouvoir mettre des mots sur les émotions permet d'identifier des moyens d'action et de régulation.

Cette compétence à pouvoir identifier ses émotions pourra avoir des impacts dans le développement de l'intelligence interpersonnelle:

Naturellement, la capacité d'identifier ses émotions est un avantage lorsqu'il s'agit de détecter le sens des émotions d'autrui : on sait que la compréhension des émotions d'autrui suppose une reproduction interne de l'état émotionnel chez l'observateur. On identifie l'émotion de l'autre en la reproduisant en miroir. Cela explique sans doute pourquoi les individus qui savent bien étiqueter le contenu de leur propre expérience émotionnelle réussissent mieux dans leur vie sociale ou en famille : ils savent mieux se contrôler, mais aussi mieux détecter les réactions des autres. (Mikolajczak, 2009, p. 53)

L'alexithymie, soit le fait d'être incapable d'exprimer ses émotions par des mots, peut entraîner de graves conséquences physiques et psychologiques. Examinons ce trouble émotionnel plus en détail.

1.6.1.1 *L'alexithymie*. L'identification de ses émotions est si importante que des recherches menées sur l'alexithymie ont montré que le développement de cette compétence émotionnelle est primordial pour la santé mentale et physique, mais également pour les relations sociales (Mikolajczak *et al.*, 2009). Bastin, Luminet, Buysschaert (2004, dans Mikolajczak *et al.*, 2009) ainsi que Taylor, Bagby et Parker (1997, dans Mikolajczak *et al.*, 2009) attribuent trois caractéristiques à l'alexithymie :

- (1) une difficulté à identifier ses émotions et à les distinguer des sensations corporelles
- (2) une difficulté à exprimer les états émotionnels
- (3) un mode de pensée opératoire tourné vers les aspects concrets de l'existence. Il est difficile pour l'alexithymique de mettre des mots sur ce

qu'il éprouve, d'identifier et de distinguer les états émotionnels dans lesquels il se trouve. Son vocabulaire émotionnel est plutôt limité. Quand il doit décrire son état émotionnel, il donnera plutôt une impression générale de bien-être ou de mal-être. (p. 40)

Or, Berthoz (2011) signale qu'on évalue que 15 % de la population présente ce trouble. Il ajoute que les causes de ce trouble proviendraient de l'enfance. « L'alexithymie est un défaut de "mentalisation" des émotions: les sensations corporelles sont peu ou pas associées à des états mentaux. » (p. 91)

1.6.1.2 La mentalisation. Boutet et Robillard (2012) expliquent que mentaliser consiste à « comprendre ce que l'autre ressent, c'est faire le lien entre ses ressentis internes (le malaise qu'il éprouve quand il a faim ou peur, par exemple) et ses comportements (les cris, les pleurs). Mentaliser, c'est interpréter, mettre des mots sur un ressenti. » (p. 21)

Si 15 % des adultes ont un trouble d'alexithymie, on peut supposer que l'incapacité à identifier ses émotions est encore plus élevée chez les enfants. Dès la prime enfance, les parents ont un rôle très important à jouer dans cette mentalisation. L'enseignant pourra également poursuivre ce travail. Voici quelques exemples de phrases permettant d'aider les enfants à mentaliser :

- Je comprends que tu sois en colère. Ce n'est pas facile pour toi d'accepter que...*
- Je vois de la joie dans tes yeux...*
- Tu es fier parce que tu as réussi le défi proposé.*
- Tu es triste parce que tu ne voulais pas dire ces paroles blessantes.*

Pour bien développer le domaine de la conscience de soi et de ses émotions, il est impératif de bien identifier ses émotions. Une autre compétence émotionnelle a également un grand rôle à jouer dans le développement de ce domaine : comprendre les causes et les conséquences de ses émotions.

1.6.2 Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Kotsou (2012) explique que « Comprendre, cela veut dire être capable de mettre en relation l'émotion ressentie avec ce qui a favorisé son déclenchement. Cela signifie aussi être capable d'identifier les messages potentiels véhiculés par cette émotion » (p. 63). Cette émotion nous renseigne sur nos besoins et nous transmet des informations pour notre survie et notre bien-être. Ce même auteur présente trois fonctions des émotions :

1. agit comme un système d'alarme ;
2. indique le comportement optimal et facilite nos actions en conséquence ;
3. permet la communication avec les autres.

Ainsi, lorsque l'amygdale perçoit un danger potentiel, celle-ci sonne l'alarme pour enclencher des actions. L'émotion nous indique alors la meilleure route à suivre, par exemple, dans le cas de la peur, à prendre la fuite. Elle verra également à inhiber des comportements alors inappropriés. Finalement, pour bien illustrer que les émotions permettent la communication avec les autres, pensons au bébé qui, bien qu'il ne puisse pas encore parler, transmet de nombreuses informations par son langage corporel lié aux émotions à sa mère.

En étant en mesure d'identifier nos émotions et d'en comprendre leurs causes et les conséquences, nous serons plus en mesure de mieux les exprimer.

1.6.3 Exprimer ses émotions

Certaines personnes croient à tort que la maîtrise de leurs émotions consiste à les faire taire. En fait, la maîtrise des émotions étant intimement liée à l'identification des émotions, cela réfère plutôt à la compétence à exprimer ses émotions d'une façon socialement acceptable. Elle est adaptée au contexte et à nos objectifs. (Mikolajczak, 2009; Mikolajczak *et al.*, 2009)

Exprimer ses émotions peut se faire par écrit ou à l'oral, par exemple, en écrivant un journal intime ou en parlant à une autre personne. Il s'agit d'une bonne façon de diminuer l'impact négatif de l'affect des émotions négatives.

En ce qui concerne l'expression orale des émotions, Collins et Miller (1994, dans Mikolajczak *et al.* 2009) ont montré que les émotions sont importantes dans l'élaboration des liens affectifs entre les personnes. En effet, on observe que les personnes qui se livrent de manière plus intime sont souvent plus appréciées que celles qui sont plus réservées. La figure 4 illustre ce phénomène.

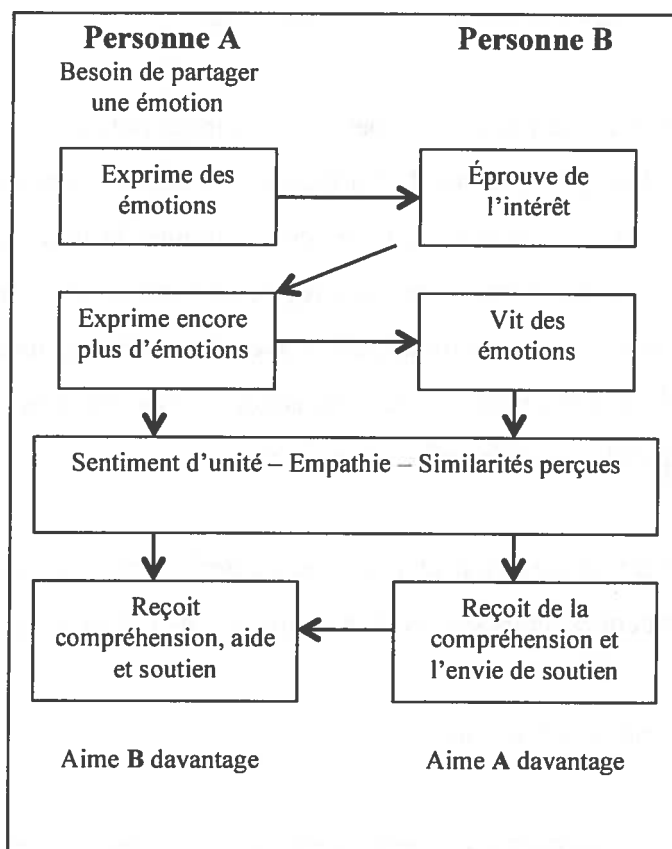


Figure 4
La dynamique interpersonnelle du partage social des émotions
Rimé (2009, dans Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, Nélis, 2009, p. 96)

Dans cet essai, nous avons mentionné à plusieurs reprises que le développement des domaines de l'intelligence intrapersonnelle favorisait le développement de l'intelligence interpersonnelle. La figure sur la dynamique interpersonnelle du partage social des émotions présenté par Rimé l'illustre bien.

D'autre part, une autre compétence nous apparaît importante pour favoriser le développement du domaine de la maîtrise de soi. Il s'agit de la régulation des émotions. Voyons ce dont il est question.

1.6.4 Réguler ses émotions

La compétence *Réguler ses émotions* peut sembler être en contradiction avec celle présentée précédemment, soit *Exprimer ses émotions*. Mikolajczak *et al.* (2009) expliquent que c'est grâce aux émotions que nous nous sentons vivants. Il faut pouvoir s'ouvrir à elles et profiter de leurs bénéfices. Or, il faut toutefois être en mesure de les réguler lorsque celles-ci deviennent dysfonctionnelles, qu'elles nuisent à l'atteinte de nos objectifs ou lorsqu'elles sont simplement inappropriées au contexte. Le tableau 11 illustre les situations les plus fréquentes présentées par Mikolajczak *et al.* (2009) dans lesquelles les émotions doivent être régulées parce qu'elles sont en désaccord avec les objectifs de l'individu³⁷.

³⁷ Il est à noter que nous avons apporté quelques modifications aux exemples présentés par Mikolajczak afin que ceux-ci soient directement en lien avec le monde scolaire.

Tableau 11

Situations fréquentes nécessitant une régulation des émotions

- l'émotion nuit au bien-être de l'élève. Le sentiment de honte qui suit un faux pas doit ainsi être régulé afin de préserver le bien-être;
- l'émotion nuit à la performance au travail. La tristesse liée à une dispute avec un parent ou l'excitation à la perspective d'une activité spéciale doivent être régulées si elles nuisent à la concentration ;
- l'émotion a un effet délétère sur autrui, effet que l'élève souhaite éviter. Il est utile, par exemple, de réguler la colère que l'on éprouve vis-à-vis de ses parents afin de ne pas la reporter sur son enseignante ou sur ses camarades de classe.

Adapté de Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis (2009, p. 136).

Mikolajczak *et al.* (2009) expliquent que les émotions doivent également être régulées lorsque celles-ci ne concordent pas avec les règles d'expression émotionnelle. Voici un exemple.

Au cours de la fin de semaine, Jean-Michel a passé beaucoup de temps avec son père pour construire une maquette d'un château fort qu'il présentera dans le cadre de son projet sur le Moyen-Âge. Il est très fier du résultat et il a très hâte de la montrer à ses camarades. Sa mère a promis d'aller le reconduire à l'école afin de faciliter le transport de sa maquette. Or, malheureusement, la voiture a un problème mécanique et elle refuse de démarrer. Comme il tient à la présenter aux autres ce matin, il n'écoute pas les conseils de sa mère et il décide de se rendre à l'école en marchant, tout en transportant la maquette dans ses bras. Après cinq minutes de marche, voilà que des gouttes de pluie se mettent à tomber. Ça y est, il sent que le carton ramollit! De peine et de misère, il arrive à l'école. Il monte les escaliers et au même moment, les élèves de la classe de madame Louise descendent précipitamment l'escalier, pressés d'aller se changer pour le cours d'éducation physique. Zuig! La tour du château reçoit un coup de coude d'un élève et elle tombe dans les escaliers. Puis, en quelques secondes, celle-ci se fait écraser sous les pas du troupeau d'élèves. Jean-Michel rassemble tous ses morceaux et se rend enfin dans la classe. Il ouvre la porte. Monsieur Serge se retourne, l'air sévère et lui mentionne : « Jean-Michel! Tu sais que je n'accepte pas qu'on soit en retard! » Jean-Michel a très chaud et il sent la colère monter en lui. Il se

prépare à lancer sa maquette. Mais au dernier moment, il voit le regard surpris de son enseignant et freine son geste. Il pointe le coin émotionnel. Son enseignant acquiesce à sa demande non verbale. Plutôt que de piquer une crise de colère à son enseignant et devant toute la classe, il décide d'aller canaliser sa colère dans le coin émotionnel.

Pour parvenir à réguler ses émotions, Mikolajczak (2009) mentionne qu'il faut atténuer ses émotions négatives. Citons deux méthodes possibles : la réévaluation cognitive et la recherche d'un contact social accru. La première consiste à « comprendre que nos émotions négatives ne sont pas causées par une situation, mais plutôt par l'évaluation que nous en faisons » (p. 56). Quant à la recherche d'un contact social accru, voici une brève description :

L'isolement est un facteur important d'émotions négatives, d'anxiété ou de tristesse : dès lors, aller à la rencontre des autres pour partager ce que l'on ressent, pour renforcer des liens sociaux un temps négligé, est un bon réflexe. Même si l'on se sent parfois enclin au repliement lorsqu'on traverse une phase difficile, il vaut mieux tenter d'opérer un redressement émotionnel positif. (*Ibid*, p. 56)

Pour réguler ses émotions, il faut aussi renforcer les affects positifs. « Il s'agit d'accentuer les émotions positives, de les prolonger ou d'en augmenter la perception » (*Ibid*, p. 56). Il sera possible d'y arriver par une régulation physique :

Exprimer au maximum par des gestes, des paroles, des sourires, des intonations, des expressions du visage, la joie ou le bonheur qui vous traversent. Cette théorie de la régulation physique repose sur le fait que la perception intime d'un sentiment s'enracine en grande partie dans l'expression corporelle associée. (*Ibid*, p. 56)

Une personne qui souhaite réguler ses émotions en accentuant les émotions positives peut aussi y arriver, comme le précise Mikolajczak (2009), en gardant son attention sur le moment présent et sur ses sensations corporelles, en prenant conscience de ses moments de bien-être et en savourant les belles choses qui se présentent à elle.

Comme nous l'avons mentionné, la compétence à réguler ses émotions permet de les maîtriser, mais elle a également un lien avec l'automotivation. Si une personne souhaite atteindre un but qu'elle s'est fixé, elle doit posséder une bonne maîtrise de ses émotions, réduire ses émotions négatives et accentuer ses émotions positives afin de contrôler ses besoins de satisfaction immédiate.

1.6.5 Utiliser ses émotions

La dernière compétence présentée par Mikolajczak *et al.* (2009) consiste à utiliser ses émotions. Maintenant informée du pouvoir des émotions, une personne peut profiter de leurs bons côtés. Par exemple, un enseignant a la possibilité de faire vivre des émotions positives à ses élèves avant la passation d'un examen. Au préalable, les élèves pourraient avoir préparé un collage qui présente leurs fiertés. Avant un test ou un examen, ceux-ci auraient la possibilité de lire et regarder leur page des fiertés. Ainsi, en utilisant ses émotions, une personne sera davantage en mesure d'entretenir sa motivation.

Pour aider les élèves à développer des compétences émotionnelles, il s'avère important de procéder à une analyse des situations que les enfants vivent en classe. Cela permettra aux enseignants d'identifier des activités pour atteindre ce but. Bien entendu, ces activités pourront permettre également le développement de compétences disciplinaires et plus particulièrement, celles liées au programme de français.

2. LES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS À DÉVELOPPER AU PRIMAIRE

Dans son programme de formation de 2001, le ministère de l'Éducation (MEQ)³⁸ du gouvernement du Québec a inclus quatre compétences dans le domaine du français, langue d'enseignement au primaire : *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires*³⁹.

Le développement des compétences de français se marie parfaitement avec de nombreuses activités qui elles, favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle. Par exemple, la littérature jeunesse regorge d'albums, de romans et de documentaires qui nous permettent de découvrir plusieurs émotions, mais qui nous en font également vivre. L'écriture et la communication sont deux moyens pour exprimer nos émotions, nos sentiments et nos ressentis.

Il s'en dégage un constat important : les activités proposées en intelligence émotionnelle offrent la possibilité de développer les compétences de français et la lecture, l'écriture et la communication orale sont des moyens de développer l'intelligence émotionnelle des élèves.

Les rubriques qui suivent présentent les compétences de français et certains liens qu'il est possible de faire avec le développement de l'intelligence émotionnelle. Des exemples plus précis sont présentés au quatrième chapitre.

2.1 Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires

Certes, la lecture est très importante dans le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), car elle est impliquée dans les activités quotidiennes des élèves. Elle permet,

³⁸ Avant 2005, le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) portait le nom de ministère de l'Éducation (MEQ).

³⁹ En 2011, à la suite de nouvelles orientations en évaluation, le MELS a présenté un cadre d'évaluation des apprentissages dans lequel il a jumelé les compétence *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*.

entre autres, de nourrir son identité personnelle, ce qui l'implique également dans le développement de la compétence *Structurer son identité*.

Le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) accorde une place de choix aux livres dans le développement des différentes compétences en français :

Le développement des compétences en français requiert un environnement riche et stimulant. Aussi, au cœur de cet apprentissage, les livres occupent une place de choix. [...] Ils constituent donc pour l'élève une occasion unique d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle. Source de partage de sens et d'émotions, ils offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre. (gouvernement du Québec, 2001, p. 72)

Le développement de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* implique plusieurs composantes complémentaires. Ces dernières ainsi que les critères d'évaluation sont présentés au tableau 12.

Toutes les composantes de cette compétence peuvent être travaillées parmi les différents textes ciblés également pour le développement des différents domaines de l'intelligence émotionnelle.


Pour bien développer la compétence à lire, l'élève doit être placé en contact avec une diversité de textes. La littérature jeunesse regorge d'albums, de documentaires et de romans avec lesquels il est possible de travailler la connaissance des émotions, mais aussi le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle.

Certes, la composante *Réagir à une variété de textes lus* est en lien direct avec l'intelligence émotionnelle, car celle-ci consiste à « exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture » (gouvernement du Québec, 2001, p. 74). En favorisant le développement du domaine


de la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions, cela pourra également avoir un impact sur l'habileté de l'élève à réagir à un texte.

Tableau 12

Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence
Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires

Composantes	
Lire des textes variés Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences Utiliser le contenu des textes à diverses fins Réagir à une variété de textes lus Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer	
Apprécier des œuvres littéraires Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation	
Critères d'évaluation ⁴⁰	
Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages	 <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des éléments significatifs d'un texte • Interprétation plausible d'un texte • Justification pertinente des réactions à un texte • Jugement critique sur des textes littéraires • Recours à des stratégies appropriées

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

 Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré du gouvernement du Québec (2001, p. 75) et du gouvernement du Québec (2011b, p. 4).

⁴⁰ Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à chacun des cycles, il faut se référer à l'annexe I du cadre d'évaluation en français (gouvernement du Québec, 2011b).

La compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* est si importante qu'au bulletin, elle représente 50 % de la note en français pour le 1^{er} et le 2^e cycle et 40 % pour le 3^e cycle.

Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* gravitent autour de quatre dimensions en lecture qu'il importe de travailler : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation.

2.1.1 Les quatre dimensions de la lecture

Une lecture efficace nécessite une compréhension du texte lu et de pouvoir utiliser les éléments d'informations qui y sont présentés. Sans compréhension, il sera difficile de pouvoir y réagir, c'est-à-dire d'exprimer et de justifier des émotions, des sentiments et des opinions qui émergent pendant la lecture (gouvernement du Québec, 2001).

Une bonne compréhension sera également essentielle à l'interprétation et à l'appréciation du texte. Par exemple, un élève arrivera difficilement à expliquer le message de l'auteur dans le texte si au départ il n'a pas une bonne compréhension de celui-ci. Il lui sera aussi difficile de porter un jugement critique sans comprendre adéquatement le texte.

Les explications qui suivent présentent une description plus détaillée de chacune des composantes.

2.1.1.1 Comprendre. Cette dimension de la lecture est très importante, car elle détermine la maîtrise des autres. À titre d'exemple, dans l'examen ministériel

obligatoire de lecture pour les élèves québécois de quatrième année, environ 80 %⁴¹ des questions vérifient la compréhension. En sixième année, la majeure partie des questions, soit 60 %⁴², porte aussi sur cette dimension. Le tableau 13 présente les caractéristiques de cette dimension.

Tableau 13

Caractéristiques de la dimension de lecture *comprendre*

- Processus où les éléments du texte sont associés pour lui donner du sens.
- Les droits du texte priment : le lecteur ne peut faire dire au texte autre chose que ce qui est dit.
- Il y a un consensus et donc peu réponses possibles. (Les réponses sont fidèles au texte.)
- L'extraction d'un élément d'information explicite consiste à repérer dans une ou plusieurs phrases une information.
Ex. Le chat de Madame Tremblay est noir.
De quelle couleur est le chat de Madame Tremblay?
La seule réponse possible est *noir*.
- L'extraction d'un élément d'information implicite implique qu'il faut dégager une information qui n'est pas explicite dans le texte, mais qui est compris par tous.
Ex. Les feuilles sont rouges et elles tombent.
De quelle saison s'agit-il?
Avec les informations données, nous comprenons que c'est l'automne.

Tiré de la CSSH (2010, p. 2) et Sous-comité de français de la Montérégie (2011, p. 2)

Pour travailler la compréhension, différentes tâches ou questions pourront être présentées aux élèves. La Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (CSSH) (2010) a fait une liste non exhaustive de tâches et de questions. À titre d'exemple, l'enseignant pourrait demander aux élèves de faire le rappel du texte, de rétablir la chronologie, de trouver l'idée principale d'un texte ou d'un paragraphe, d'identifier

⁴¹ 79 % des questions de l'examen de lecture de 2013 vérifiaient la compréhension. Ce pourcentage était de 82 % dans le prototype d'épreuve de 2012.

⁴² 61 % des questions de l'examen de lecture de 2013 vérifiaient la compréhension. Ce pourcentage était de 57 % en 2012.

l'élément déclencheur et les pistes de solution, de rédiger la fiche d'identité d'un personnage, etc.

2.1.1.2 Interpréter. Cette dimension réfère à la capacité d'exprimer sa propre interprétation d'un texte. Le tableau 14 présente les caractéristiques de cette dimension.

Tableau 14

Caractéristiques de la dimension de lecture *interpréter*

<ul style="list-style-type: none"> • Les droits du lecteur se mesurent aux droits de l'auteur. • Réfère à la symbolique du texte • Plusieurs interprétations sont possibles puisqu'elles impliquent un filtre personnel. Cependant, elles ne doivent pas être en contradiction avec le texte. • Se développe en utilisant des textes résistants⁴³. • Le partage des interprétations des autres permettra d'actualiser la capacité d'interpréter et de reconnaître celles qui sont plausibles ou non.
--

Tiré de la CSSH (2010, p. 2) et Sous-comité de français de la Montérégie (2011, p. 2)

L'interprétation plausible d'un texte présente un niveau de difficulté plus élevé que la simple compréhension d'éléments explicites. Ainsi, jusqu'en quatrième année, on exigera de l'élève qu'il présente une interprétation personnelle. Puisque cette interprétation personnelle variera en fonction du bagage de connaissances antérieures très diversifiées des élèves, presque toutes les réponses pourraient être acceptées. Ce n'est donc qu'au troisième cycle que le critère *interprétation plausible d'un texte* sera évalué. À ce sujet, le gouvernement du Québec (2011b) précise qu'il s'agit cadre d'évaluation des apprentissages en français⁴⁴ d'une interprétation personnelle qui s'appuie sur le texte et sur des repères culturels.

⁴³ « Un texte résistant est un texte qui résiste à la compréhension immédiate et qui sollicite la participation active du lecteur dans la construction du sens » (Maingueneau, 1990 ; Tauveron, 1999, dans CSSH, 2010, p. 2). « Un texte résistant permet le débat, la discussion, la négociation. » (CSSH, 2010, p. 2)

⁴⁴ Ce document fait référence au cadre d'évaluation des apprentissages prescrit en français, langue d'enseignement, par le gouvernement du Québec (2011b). Dans le but d'alléger le texte, nous utiliserons seulement le terme cadre d'évaluation des apprentissages en français.

Pour travailler cette dimension, la CSSH (2010) propose différentes tâches. Ainsi, l'enseignant peut demander aux élèves d'inventer un prologue ou un épilogue au texte, d'écrire le journal intime d'un des personnages, imaginer un des personnages dans dix ans et expliquer ce qu'il est devenu, etc. Différentes questions peuvent également être posées aux élèves. *Quel est le message de l'auteur dans ce texte? Que sous-entend cet extrait « ... » dans le texte? Quel autre titre pourrais-tu donner à ce texte? Cette histoire te fait-elle penser à un événement de ta vie? Lequel et pourquoi?*

2.1.1.3 Réagir. Cette dimension est centrée sur les émotions. Il s'agit ici de réagir de façon pertinente aux textes littéraires et aux textes courants. Le tableau 15 permet d'avoir une meilleure compréhension de celle-ci.

Tableau 15
Caractéristiques de la dimension de lecture *réagir*

- Les droits du lecteur priment.
- Habileté de s'exprimer, d'explicitier et de justifier les émotions, les sentiments ressentis au cours de la lecture du texte ou à la suite de celle-ci.
- Exprimer par le cœur, la tête ou le corps les effets que le texte produit. (Ex. j'aime/je n'aime pas [cœur], ce que je pense [la tête], me fait rire, pleurer, trembler [le corps].
- Subjectif, plusieurs réactions possibles

Tiré de la CSSH (2010, p. 3)

Pour bien développer cette dimension de la lecture, il importe d'inviter les élèves à partager leurs réactions en grand groupe. Cela permettra ainsi « d'accroître la qualité des explicitations et des justifications. » (CSSH, 2010, p. 3)

Voici quelques exemples de questions inspirées de la CSSH (2010) qui peuvent être présentées aux élèves pour actualiser le développement de cette dimension. *Quelle(s) émotion(s) avez-vous ressentie(s) durant la lecture? Qu'avez-*

vous aimé dans cette histoire? Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'être autant en colère que le personnage principal? À quel moment? À quel personnage vous identifiez-vous? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé de surprenant dans ce texte?

2.1.1.4 Apprécier. Cette dimension réfère à l'habileté à porter un jugement critique sur divers textes ou œuvres à partir de critères. Le tableau 16 présente les caractéristiques de celle-ci.

Tableau 16

Caractéristiques de la dimension de lecture *apprécier*

- Les droits du lecteur priment.
- Jugement porté sur le thème, les sous-thèmes, les personnages, le temps, les lieux, la séquence des événements, les valeurs, les expressions, les illustrations, etc.
- L'opinion présentée peut être positive, négative ou nuancée.
- Mise en relation d'un texte avec un ou plusieurs textes⁴⁵.

Tiré de CSSH (2010, p. 3)

Le développement de cette dimension « suppose un contact fréquent d'œuvres nombreuses et variées [...] et s'actualise dans des contextes où le partage des appréciations est favorisé. » (CSSH, 2010, p. 3)

Pour développer cette dimension, voici quelques tâches et questions proposées par la CSSH (2010) : recommander ou déconseiller une œuvre en expliquant les raisons, constater des ressemblances et des différences entre des œuvres, identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre, préparer une affiche pour faire la promotion d'un livre, etc.

Pour toutes ces dimensions, l'actualisation de celles-ci sera facilitée lorsque les élèves pourront expliquer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et

⁴⁵ À partir de la 3^e année.

leur appréciation en grand groupe. Les réponses de chacun permettront de construire de nouveaux points de vue et de mieux comprendre les textes lus. Certains dispositifs de lecture pourront répondre davantage à ce besoin.

2.1.2 Les dispositifs en lecture

Depuis quelques années, plusieurs commissions scolaires du Québec offrent à leurs enseignants des formations sur le Continuum de lecture⁴⁶. La majeure partie des formations porte sur les dispositifs de lecture. «Un dispositif en lecture est une pratique pédagogique utilisée par l'enseignant avec un ou des élèves. Pour chacun de ces dispositifs, les objectifs poursuivis, le rôle de l'enseignant et le niveau de complexité des textes diffèrent» (CSSH, 2011, p. 42). À titre d'exemples, on retrouve parmi ces dispositifs, la lecture interactive, la lecture à voix haute, la lecture partagée, l'entretien de lecture, la lecture en dyade, le cercle de lecture, la lecture autonome et la lecture guidée.

Certes, si l'enseignant souhaite favoriser le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle en utilisant la littérature jeunesse et par le fait même développer la compétence à *Lire des textes variés et apprécier des œuvres variées*, celui-ci devra le faire avec des ressources matérielles plutôt réduites. En effet, l'enseignant ne pourra compter que sur un seul exemplaire de l'album, du roman ou du documentaire qu'il souhaite présenter aux élèves. Heureusement, certains dispositifs permettent de le faire, dont la lecture à voix haute et la lecture interactive.

2.1.2.1 La lecture à voix haute. Celle-ci consiste à lire aux élèves, qu'ils soient petits ou grands, un texte auquel ils n'ont pas accès. Ce dispositif permet à l'enseignant de partager ses coups de cœur et est fortement suggéré lorsque ce dernier souhaite

⁴⁶ Le Continuum de lecture est « un outil au service de la régulation des apprentissages, [qui] aide les enseignants à mieux cerner le développement actuel des élèves et à prévoir leur développement futur. Il les invite aussi à s'appuyer sur leurs observations pour favoriser la progression des apprentissages : c'est ce qui constitue son intérêt majeur ». (gouvernement du Québec, s.d., p. 2)

susciter un intérêt pour la lecture. Les élèves pourront également profiter d'un modèle de lecteur habile. La lecture à voix haute est plus qu'une simple lecture, car l'enseignant y joue un rôle important :

Il réfléchit à voix haute et modèle le comportement d'un lecteur compétent en préparant la lecture, en marquant les intonations et les pauses, en ajustant le rythme de sa lecture, en formulant et en vérifiant ses hypothèses ainsi qu'en exprimant ses réactions et ses questionnements face au texte. (CSSH, 2011, p. 48)

Le choix du texte est important pour faire vivre une situation de lecture positive (Giasson, 2011). Comme cette auteure le précise : « Les bons albums ont le pouvoir d'émerveiller les enfants et de leur faire vivre des émotions » (p. 158). Pour ce type de dispositif, l'enseignant prend soin également de choisir un texte dont le niveau de difficulté est plus élevé que si les élèves devaient en faire une lecture seule puisque le texte leur sera lu.

Afin de maximiser les apprentissages, l'enseignant doit planifier une phase de préparation, de réalisation et d'intégration. La phase de préparation consiste à présenter le texte choisi, en expliquer les raisons et les objectifs poursuivis. Dans la deuxième phase, la réalisation, l'enseignant fait la lecture du texte en marquant des pauses pour discuter avec les élèves des objectifs poursuivis. La dernière phase, l'intégration, inclut également une discussion en lien avec les objectifs énoncés au départ. Par la suite, différentes tâches en lecture ou en écriture pourront être proposées : écrire à la manière de..., écriture du journal intime du personnage principal, inventer une fin différente, lire une histoire du même auteur, etc.

2.1.2.2 *La lecture interactive.* Ce dispositif vise à :

Sensibiliser les élèves aux étapes nécessaires à la compréhension en lecture de même qu'à certaines stratégies utiles à la préparation et à la construction du sens du texte. Elle sert aussi à apprendre aux élèves à mettre en œuvre des opérations cognitives dans un contexte où l'adulte fait la lecture afin qu'ils puissent les réinvestir dans un contexte de lecture autonome. » (CSSH, 2011, p. 41)

Tout comme dans la lecture à voix haute, les élèves n'ont pas accès au texte qui leur est lu et qui comporte un niveau de difficulté plus élevé que s'ils en avaient fait une lecture autonome.

Toutefois, elle nécessite plus de temps préparation pour l'enseignant et comprend plusieurs étapes : « choisir un livre approprié au groupe d'enfants, préparer les interventions, lire le livre en interrompant la lecture aux endroits stratégiques pour favoriser la compréhension et revenir sur l'ensemble du texte pour mettre l'accent sur l'essentiel de ce qui a été lu » (Giasson, 2011, p. 48). Elle ne doit donc pas être improvisée, car l'enseignant doit être familier avec le texte pour bien planifier les temps d'arrêt où il pourra, par exemple, inviter les élèves à anticiper la suite de l'histoire. Préalablement, il aura également pris soin d'identifier une intention de lecture.

Comme la lecture à voix haute, la lecture interactive se vivra en trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.

La phase de la préparation avec les élèves (CSSH, 2011) débute en expliquant pourquoi ce livre a été choisi. Dans le but de construire une intention de lecture, le livre est présenté : l'auteur, l'illustrateur, le titre et la page couverture. Les élèves partagent ensuite leurs observations, guidés par le questionnement de l'enseignant. Si cela est pertinent, l'enseignant invite les élèves à poursuivre leur questionnement avec la quatrième de couverture. Puis, ce dernier présente certaines illustrations qu'il a soigneusement choisies, afin de dévoiler une partie de l'intrigue. Ces étapes permettent de construire l'intention de lecture. *Pourquoi allons-nous lire ce livre? Que cherche-t-on à découvrir?* Au cours des premières lectures, les élèves auront besoin d'être davantage guidés dans la construction de l'intention de lecture.

À l'étape de la phase de réalisation (CSSH, 2011), l'enseignant débute la lecture et invite les élèves, à quelques reprises à anticiper la suite. Les élèves peuvent commenter et réagir aux hypothèses qu'ils avaient formulées précédemment et les

réajuster. Il pose également des questions ouvertes (Giasson, 2011) simples et plus complexes sur des passages choisis. Il aide les élèves à faire des liens avec leurs connaissances antérieures et l'histoire, en évitant toutefois de s'éloigner du sujet par des anecdotes personnelles.

La lecture interactive se termine avec la phase d'intégration. L'enseignant peut demander à un ou des élèves de faire le rappel de l'histoire. Il les invite à exprimer les sentiments ressentis au cours de la lecture, à réagir, à donner leur interprétation et à faire des liens avec d'autres œuvres (appréciation) (CSSH, 2011). Les élèves sont questionnés afin de mettre en lien les éléments du texte (Giasson, 2011), ce qui permet donc également de travailler la compréhension. La lecture interactive est donc un dispositif très intéressant pour travailler les quatre dimensions de la lecture

Pour mieux comprendre les différentes phases de la lecture interactive, un exemple d'un canevas à utiliser est présenté à l'annexe I.


2.2 Écrire des textes variés

En 2008, le MELS présentait son Plan d'action contenant vingt-deux mesures pour améliorer l'enseignement du français. Dans celui-ci, l'écriture y occupe une place importante puisqu'une des mesures consiste à écrire un texte au moins une fois par semaine.


Avant d'identifier des pistes d'exploitation qui allient le français et le développement de l'intelligence émotionnelle, examinons les composantes et les critères d'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 17.

Tout comme la lecture, l'écriture peut servir à diverses fins en lien avec l'intelligence émotionnelle. Il peut s'agir d'expliquer un ressenti, d'apprendre à se connaître, de raconter une anecdote, etc.

Tableau 17
Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence
Écrire des textes variés

Composantes	
Écrire des textes variés Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences Explorer la variété des ressources de la langue écrite Exploiter l'écriture à diverses fins Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture Évaluer sa démarche	
Critères d'évaluation ⁴⁷	
Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages • Lexique • Orthographe d'usage • Conjugaison • Accord • Syntaxe et ponctuation • Organisation et cohérence du texte	 <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation à la situation d'écriture • Cohérence du texte • Utilisation d'un vocabulaire approprié • Construction des phrases et ponctuation appropriées • Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale • Qualité de la présentation* • Recours à des stratégies appropriées*

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

 Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré du gouvernement du Québec (2001, p. 78) et du gouvernement du Québec (2011b, p. 4).

⁴⁷ Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à chacun des cycles, il faut se référer à l'annexe II du cadre d'évaluation en français (gouvernement du Québec, 2011b).

Suite à la lecture d'un album qui aborde un contenu en lien avec l'intelligence émotionnelle, il est aussi possible d'explorer différents prolongements en écriture. Par exemple, après la lecture d'un album ou d'un documentaire sur les subpersonnalités, les élèves pourraient être invités à écrire une lettre à une de leur subpersonnalité qui leur crée des problèmes.

Dans certaines tâches de lecture, il est possible de travailler le vocabulaire émotionnel et de réinvestir ces connaissances dans une situation d'écriture. Par exemple, un enseignant pourrait construire avec les élèves un abécédaire des émotions auquel les élèves ont accès en tout temps. Cela permettrait aux élèves d'enrichir leurs textes et de diversifier le vocabulaire utilisé.

On peut également travailler la composante *Explorer la variété des ressources de la langue écrite* et *Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture* en demandant aux élèves d'observer les caractéristiques de différents types de textes et les inviter par la suite à écrire un poème, un journal intime, une lettre, une anecdote, un dialogue, etc.

Bien entendu, en fonction de l'âge des élèves et de ce qui a été vu en classe, l'enseignant pourra demander aux élèves de porter une attention à la construction de leurs phrases, à la ponctuation, à l'orthographe d'usage, etc. L'enseignant pourra ainsi travailler les composantes *Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences* et *Évaluer sa démarche en vue de l'améliorer*.

Au bulletin, la compétence *Écrire des textes variés* représente 30 % de la note en français pour le 1^{er} et le 2^e cycle et 40 % pour le 3^e cycle.

2.3 Communiquer oralement

Comme le précise le gouvernement du Québec (2001) :

La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage. La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. Elle contribue également à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui. (p. 80)

La communication orale est donc une compétence qui peut être largement travaillée lorsque les enseignants intègrent l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Le tableau 18 présente les composantes et les critères d'évaluation de cette compétence.

La majeure partie des activités en intelligence émotionnelle a de plus grandes retombées lorsque l'on invite les élèves à communiquer oralement leurs sentiments, leurs ressentis et leurs pensées. En étant à l'écoute de ce qui est exprimé par les autres, cela contribue également à la construction de sa pensée.

Parmi les compétences émotionnelles dont il a été question précédemment, *Exprimer ses émotions* est fortement lié avec la compétence *Communiquer oralement*. Cependant, cela ne peut se faire n'importe comment. Avec l'aide de l'adulte, l'élève doit apprendre à le faire d'une manière socialement acceptable.

Parfois, les sentiments qu'éveille une activité suggérée pour développer l'intelligence émotionnelle sont plus difficiles à partager en grand groupe. À d'autres occasions, les réponses de chacun solidifient les liens du groupe. L'enseignant devra identifier la formule pédagogique à préconiser selon l'objectif retenu.

Au bulletin, la compétence *Communiquer oralement* représente 20 % de la note en français pour tous les cycles.

Tableau 18
Les composantes et les critères d'évaluation de la compétence
Communiquer oralement

Composantes	
Communiquer oralement Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée Partager ses propos durant une situation d'interaction Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer	
Critères d'évaluation ⁴⁸	
Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages	<div align="center">↔</div> <ul style="list-style-type: none"> • Réaction témoignant d'une écoute efficace • Adaptation à la situation de communication • Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire) • Recours à des stratégies appropriées*

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

↔ Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré du gouvernement du Québec (2001, p. 82) et du gouvernement du Québec (2011b, p. 5).

2.3.1 Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux

Les échanges verbaux sont importants pour le développement de la conscience de soi et de ses émotions. Que peuvent faire les enseignants pour favoriser les échanges verbaux entre les élèves? La compétence *Communiquer oralement* peut-elle être travaillée autrement que par un exposé oral?

⁴⁸ Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à chacun des cycles, il faut se référer à l'annexe III du cadre d'évaluation en français (gouvernement du Québec, 2011b).

Le Pailleur (2010) a produit un document qui regroupe cinquante-cinq modes de structuration pour favoriser les échanges verbaux. Le message véhiculé par cette dernière est qu'il faut :

S'efforcer de trouver des alternatives à l'omniprésent exposé qui non seulement ne répond pas toujours aux intentions d'une communication véritable, mais qui est souvent appris par cœur ou génère un stress inutile pouvant nuire aux apprentissages. [...] Le réel défi de l'enseignant pour favoriser le développement de la compétence Communiquer oralement, c'est d'apprendre à repérer et à utiliser toutes les situations de communication orale qui surgissent dans la vie de la classe ou de l'école afin d'y voir des occasions privilégiées d'apprentissage de la langue orale et de mise en pratique des stratégies déjà ciblées comme objets d'apprentissage. (p. 3)

Ainsi, parmi les cinquante-cinq formules proposées par l'auteure, plusieurs sont appropriées pour les activités en intelligence émotionnelle. Nous en avons retenu cinq qui varient les regroupements et qui permettent d'obtenir des résultats différents. Il s'agit du témoignage, du symposium, de la discussion collective, de l'information horizontale et du buzz (la ruche). Ces derniers sont présentés à l'annexe J.

3. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE STRUCTURER SON IDENTITÉ

Dans le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), neuf compétences transversales⁴⁹ à développer chez les élèves du primaire sont présentées. Voici comment celles-ci se définissent :

Elles sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école. Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la

⁴⁹ Il est à noter que depuis 2011, des changements ont été apportés en ce qui concerne les compétences transversales. Sur le bulletin, celles-ci apparaissent sous le titre des *Autres compétences*.

mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. [...] Leur développement est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire, car il n'est jamais complètement achevé (*sic*). (p. 12)

Ces compétences sont regroupées en quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que communication. Les compétences de l'ordre personnel et social sont directement en lien avec le développement de l'intelligence émotionnelle. Celles-ci sont *Structurer son identité* et *Coopérer*. La première est en lien direct avec le développement de l'intelligence intrapersonnelle, alors que la deuxième est associée à l'intelligence interpersonnelle.

3.1 *Les compétences transversales de l'ordre personnel et social*

Puisque les composantes transversales de l'ordre personnel et social sont davantage impliquées dans le développement de l'intelligence émotionnelle, elles méritent qu'on s'y attarde davantage.

Voici comment le gouvernement du Québec (2001) les a définies :

Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. (p. 31)

Examinons la compétence *Structurer son identité* puisque cette recherche s'intéresse au développement des domaines de l'intelligence intrapersonnelle.

3.1.1 Structurer son identité

Certes, l'école a un rôle important à jouer pour aider l'élève à développer cette compétence. À cet effet, la figure 5 décrit les composantes⁵⁰ en lien avec la compétence *Structurer son identité*.

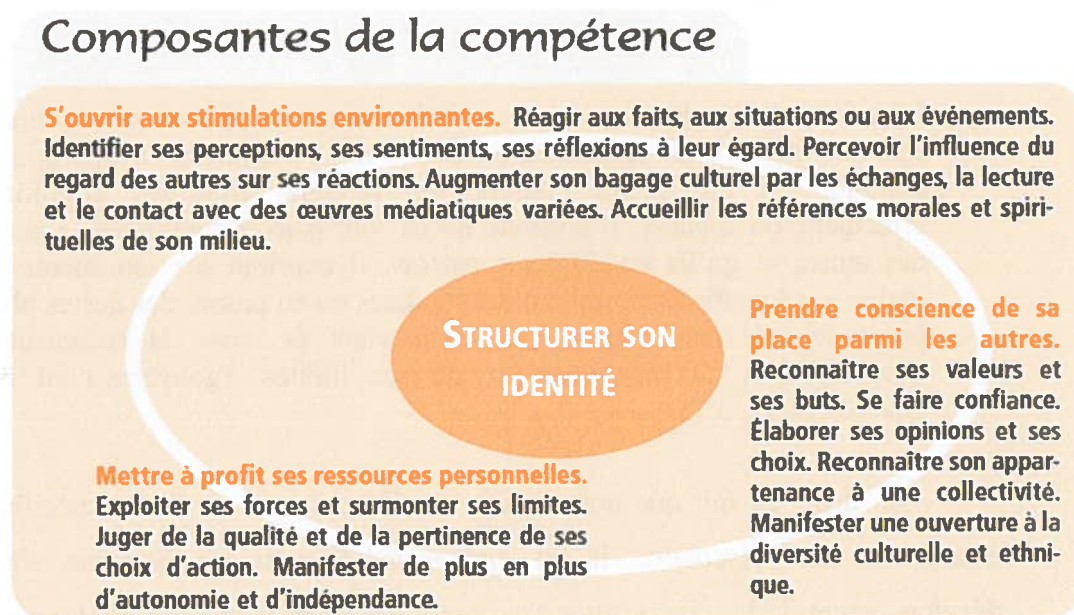


Figure 5
Les composantes de la compétence *Structurer son identité*
gouvernement du Québec (2001, p. 33)

Bien que l'évaluation de la compétence *Structurer son identité* ne fasse plus partie de la section des *autres compétences* commentées au bulletin, le développement de celle-ci demeure tout aussi important. De toute évidence, cette compétence partage de nombreux liens avec les domaines de l'intelligence intrapersonnelle. Par exemple, *identifier* ses perceptions, ses sentiments et de ses réflexions est au cœur de la conscience de soi. Les composantes telles *exploiter ses forces*, *surmonter ses limites*, *reconnaître ses valeurs et ses buts*, *se faire confiance*

⁵⁰ Puisque cette compétence transversale n'apparaît pas au bulletin, les critères d'évaluation n'ont pas été ajoutés.

touchent aussi à la maîtrise de soi et à la motivation. Plusieurs activités et outils qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle permettent également le développement de cette compétence.

Le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) présente également les attentes quant à l'évolution de la compétence *Structurer son identité*. Voici le déroulement prévu au préscolaire :

L'horizon de l'enfant est encore relativement restreint et ses réactions sont marquées d'un égocentrisme important. Néanmoins, il apprend à nommer ses goûts, ses intérêts, ses besoins physiques, cognitifs, affectueux ou sociaux. Il constate qu'ils sont parfois semblables à ceux des autres et qu'ils en diffèrent parfois. Il exprime ses sentiments et réalise ses intentions en imitant des modèles ou en posant des gestes plus personnels. Il peut raconter ce qu'il vient de vivre et reconnaître quelques-unes de ses forces et de ses limites. (gouvernement du Québec, 2001, p.33)

En dépit du fait que notre guide ne s'adresse pas de façon spécifique aux enseignants du préscolaire, il est intéressant de voir les premiers signes du développement de la compétence *Structurer son identité* et celui du domaine de la conscience de soi, soit *apprendre à nommer ses besoins affectueux et sociaux, exprimer ses sentiments, imiter des modèles, raconter ce qui vient d'être vécu* ainsi que de *reconnaître quelques-unes de ses forces et de ses limites*.

Par ailleurs, dans le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), on y mentionne qu'à ce stade, les réactions de l'enfant sont encore marquées d'un égocentrisme important. Ainsi, cela concorde avec une des lignes directrices de notre guide où nous recommandons de reporter à plus tard le développement des domaines liés au développement de l'intelligence interpersonnelle.

Puis, voici l'évolution de cette même compétence du premier au troisième cycle du primaire :

Au début du primaire, l'élève apprend à faire des liens entre ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et ses réactions. Il se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres. Confronté à des défis raisonnables, il prend des risques à partir des forces qu'il se reconnaît. Il donne suite à ses intentions en posant les gestes appropriés conformément à ses valeurs et à celles de son milieu. Il commence à s'ouvrir à ce qui est extérieur à lui.

Par la suite, il pose des gestes et prend des décisions qui expriment ce qu'il pense et ressent. Il comprend que ses réactions entraînent des réactions chez les autres. Inversement, il prend conscience de l'influence que les attitudes et les comportements des autres peuvent avoir sur lui. Il fait des choix en fonction de ses forces et des valeurs auxquelles il adhère. Il se questionne sur ce qui limite sa capacité d'action. Il est capable de reconnaître des tâches qui lui conviennent plus que d'autres. Il réagit aux consignes et peut participer à leur élaboration. Son ouverture à ce qui est extérieur à lui se fait plus grande.

Vers la fin du primaire, l'élève saisit les liens entre ses réactions, ses valeurs, ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions. Il peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, ses comportements, ses actions ou son discours. Il endosse certains modèles ou s'en dissocie en justifiant son choix en fonction de ses valeurs. Il commence à voir qu'il est responsable de ses actes et de ce qui en découle. (Ibid, p. 33)

Les liens entre les perceptions, les sentiments, les réflexions et les réactions sont au cœur de cette compétence, tout comme ils le sont dans le domaine de la conscience de soi. En amenant l'élève à reconnaître ses émotions, à comprendre ses réactions, à faire des choix qui sont bons pour lui, en l'aidant à identifier ses forces, ses capacités ainsi que ses limites et à avoir une juste perception de sa propre valeur, on favorise le développement sa conscience de soi et de ses émotions

De plus, dans la description de l'évolution de cette compétence transversale au cours du primaire, on note également quelques éléments en lien avec le domaine de la maîtrise de soi et de ses émotions. Par exemple, en donnant suite à ses intentions par des gestes appropriés et en réalisant la responsabilité de ses actes, l'élève progressivement ce domaine.

Peu à peu, cela permettra aux élèves de s'ouvrir aux autres, ce qui pourra favoriser par la suite le développement de l'intelligence interpersonnelle et, plus particulièrement, le domaine de l'empathie.

Certes, le cadre théorique présenté dans ce chapitre est une pierre angulaire pour l'élaboration du guide d'intégration de l'intelligence émotionnelle. En effet, les activités présentées dans le guide doivent tenir compte des caractéristiques de l'intelligence émotionnelle et des compétences de français. D'ailleurs, il s'agit d'une des étapes importantes de la démarche méthodologique qui est présentée au prochain chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente le cadre méthodologique et le déroulement de cette recherche. Dans un premier temps, nous exposerons les choix méthodologiques en ce qui concerne le type et l'enjeu de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons une description de chacune des étapes de celle-ci.

Certes, une recherche en sciences humaines comporte plusieurs choix méthodologiques. Nous avons choisi d'effectuer une recherche appliquée avec la contribution de l'approche qualitative. Il s'agit d'une recherche à enjeu pragmatique. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une recherche de développement d'objet. La figure 1 présente le cadre méthodologique utilisé pour mener cette recherche.

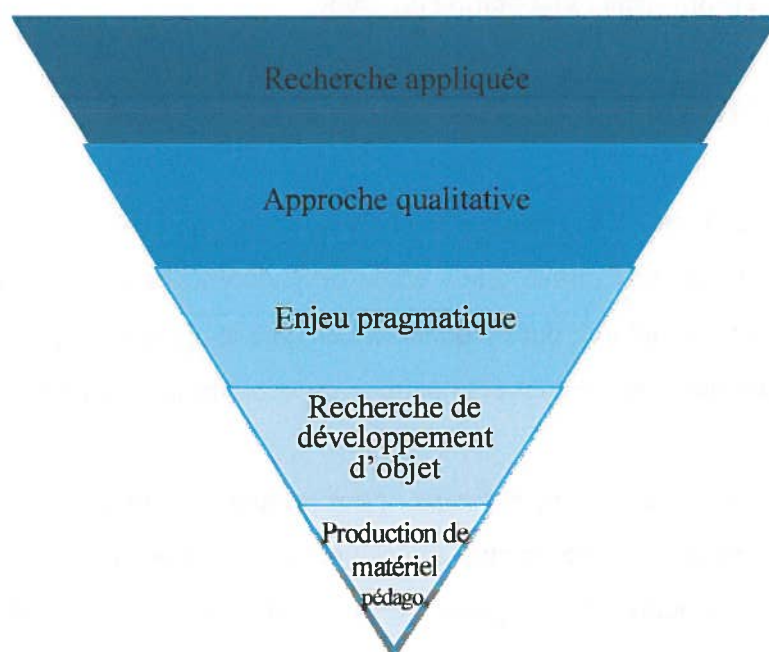


Figure 6
Le cadre méthodologique de cette recherche

1. LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Tout d'abord, une recherche appliquée consiste à « étudier des problèmes concrets afin de proposer un “plan d'action” pour décider ou intervenir efficacement dans une situation donnée » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 21). Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs enseignants souhaitent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement, mais ils ne savent pas par où commencer. Notre recherche vise donc à leur fournir un plan d'action, soit notre guide.

D'autre part, Legendre (2005) mentionne que la recherche appliquée est une « recherche utilisant des théories, des principes et plus généralement des connaissances pour résoudre des problèmes pratiques » (p. 1145). Ainsi, comme nous l'avons démontré dans le deuxième chapitre, notre guide repose sur des connaissances et des concepts issus de nombreuses recherches. Les dix années d'expérience de la chercheuse dans la formation en intelligence émotionnelle soit à titre d'enseignante, de chargée de cours et de conseillère pédagogique sont également mises à profit dans l'élaboration du guide.

2. L'APPROCHE QUALITATIVE

Dans le cadre de cette recherche, une approche qualitative est utilisée. Legendre (2005) la définit comme une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant la découverte et la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » (p. 1154)

Dans un premier temps, pour cerner les besoins des enseignants dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement, des données et des commentaires d'enseignants ayant terminé une formation de deuxième cycle en

intelligence émotionnelle⁵¹ ont été recueillis lors d'un sondage. Comme le mentionnent Harvey et Loisel (2007), « les données ne seront pas recueillies principalement pour démontrer l'efficacité du produit, mais pour mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et pour réviser au besoin ces choix » (p. 48). Ainsi, la présente recherche ne vise pas à démontrer l'importance d'intégrer l'intelligence émotionnelle en salle de classe du primaire, mais plutôt à choisir des connaissances, des activités et des outils à prioriser lors de cette intégration.

De plus, l'emploi de la chercheuse consistant principalement à former et à accompagner des enseignants du primaire dans différents domaines, dont l'intelligence émotionnelle, l'expérience empirique de cette dernière est donc également mise à grande contribution.

Par ailleurs, les résultats qualitatifs lors d'un entretien collectif réunissant cinq professionnelles de l'éducation qui intègrent ou intégraient cette approche dans leur enseignement du primaire sont des données qualitatives primordiales qui nous ont permis de valider le guide et de lui apporter quelques modifications afin de faciliter son utilisation auprès des enseignants du primaire.

3. L'ENJEU PRAGMATIQUE DE RECHERCHE

Parmi les enjeux de recherche présentés par Van der Maren (2003), c'est l'enjeu pragmatique qui définit le mieux cette recherche. « C'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. [...] il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique; d'où le terme pragmatique » (p. 25). Certes, malgré l'intérêt réel des enseignants pour l'intégration

⁵¹ Ces enseignantes ont complété le cours APR 828-Intelligence émotionnelle, offert par l'Université de Sherbrooke, à la session d'hiver 2007.

de l'intelligence émotionnelle dans la salle de classe et la formation reçue, ces derniers ont besoin d'être guidés sur le « comment » y arriver.

Van der Maren (2003) précise que les recherches d'enjeux pragmatiques se divisent en trois catégories : la recherche évaluative pour fin (sic) d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action fonctionnaliste ou recherche intervention et la recherche de développement d'objet. C'est la recherche de développement d'objet qui est retenue pour répondre au but et à l'objectif de la recherche.

4. LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET

Parmi les nombreuses définitions sur la recherche de développement d'objet offertes dans la littérature des sciences humaines, nous retenons celles de Legendre et Van der Maren. Ainsi, Legendre (2005) la présente comme une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). Ceci définit très bien notre recherche puisque nous avons utilisé les connaissances issues de recherches en intelligence émotionnelle pour élaborer un nouvel objet : un guide qui soutient les enseignants dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle en salle de classe.

Pour Van der Maren (2003), la recherche de développement « consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (p. 26). Plusieurs étapes proposées par Van der Maren dans la recherche de développement d'objet nous ont inspirés lors de l'élaboration du cadre méthodologique de notre recherche. Ces étapes sont présentées dans la prochaine rubrique. Cette recherche de développement d'objet vise, de façon plus spécifique, la production d'un matériel pédagogique. Voyons de façon plus détaillée ce dont il s'agit.

4.1 La production de matériel pédagogique

Le matériel pédagogique dont il est question dans cette recherche consiste à la production d'un guide qui facilite l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique des enseignants et qui est en lien avec le développement des compétences de français. Ce guide tient donc compte de la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle à intégrer dans une salle de classe du primaire et présente des activités qui permettent de développer les compétences du programme de français (*Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires, Écrire des textes variés et Communiquer oralement*).

Afin d'assurer une rigueur scientifique dans la production de matériel pédagogique, Paillé (2005) a proposé un devis de sept étapes qui sont présentées au tableau 19. Celles-ci ont servi à élaborer notre cadre méthodologique dont il est question dans la prochaine section.

Tableau 19

Devis suggéré par Paillé (2005) pour la production de matériel pédagogique

1. Explication du cadre conceptuel du matériel
2. Choix et justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique)
3. Choix et justification du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.)
4. Mise en forme des activités pédagogiques
5. Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel
6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs
7. Réflexion sur l'activité même de production du matériel

Tiré de Paillé (2005, p. 11)

5. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Pour élaborer un guide qui tient compte de la réalité des enseignants en ciblant des priorités, des contenus, des activités et des outils, il s'avère important de suivre une démarche rigoureuse bien définie.

Pour y arriver, nous avons comparé le modèle de recherche de développement d'objet présenté par Van der Maren (2003), le modèle de recherche de développement en éducation proposé par Harvey et Loisel (2009) et le devis suggéré par Paillé (2005) pour la production de matériel pédagogique. Ces modèles sont présentés dans les trois premières colonnes du tableau 20. Inspirée par ces derniers, la quatrième colonne représente le cadre méthodologique retenu pour notre recherche. Examinons plus en détail chacune de ces étapes.

5.1 L'étape 1 : Origine de la problématique

L'origine de la problématique a été présentée dans le premier chapitre. Débutant par un récit personnel et professionnel, la chercheuse a décrit l'évolution de ses expériences en lien avec l'intelligence émotionnelle. Au fil des ans, à titre de formatrice, cette dernière a pu relever des obstacles importants à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique pédagogique des enseignants qui ont fait naître la problématique de cette recherche. Par exemple, même après avoir suivi une formation de plusieurs heures, certains enseignants ne savent pas comment amorcer leur enseignement de l'intelligence émotionnelle. De plus, certains perçoivent cet enseignement comme un surplus aux contenus de leur programme de formation déjà très chargé.

Tableau 20

Présentation de différents cadres méthodologiques utilisés pour une recherche de développement et celui utilisé dans le cadre de cette recherche

Cadre métho. d'une recherche de dévelop. d'objet pédagogique selon Van der Maren (1999)	Cadre métho. d'un modèle de recherche de dévelop. selon Harvey et Loïselle (2009)	Cadre méthodologique d'une production de matériel selon Paillé (2005)	Cadre métho. utilisé dans cette recherche
1) Analyse de la demande (analyse de besoins, du marché)	1- Origine de la rech. (problème à résoudre, idées de dévelop., questions et objectifs et intérêts)	1) Explication du cadre conceptuel du matériel	1) Origine de la problématique (ch. 1)
2) Cahier des charges (contrat de production)	2) Référentiel (Recension des écrits et élaboration de l'idée)	2) Choix et justification du support matériel	2) Collecte d'info. théo. sur l'intelligence émotionnelle et sur les compétences en français (ch. 2)
3) Conception de l'objet (conception & modélisation)	3) Méthodologie (méthodes et outils)	3) Choix et justification du format du matériel	3) Présentation de la méthodologie utilisée (ch. 3)
4) Préparation (simulations et prototypes)	4) Opérationnalisation (Conception de l'objet, réalisation, mises à l'essai, validation).	4) Mise en forme des activités pédago.	4) Conception du guide (Choix des infos. théo. activités, outils, expériences perso. et textes motivants)
5) Mise au point (essais, évaluations et adaptations)	5) Résultats (Analyse des résultats, mises à jour des principes et rédaction et diffusion des rapports)	5) Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédago. et le cadre conceptuel	5) Évaluation du guide par des expertes, analyse de l'éval. et modifications apportées (ch. 4)
6) Implantation (mise en marché)		6) Mise à l'essai du matériel ou éval. par les pairs	6) Présentation et analyse théorique du guide (ch. 5)
		7) Réflexion sur l'activité même de production du matériel	7) Réflexion sur l'élaboration d'un guide en intelligence émo. dans le développement professionnelle de la chercheuse (conclusion)

Tiré de Van der Maren (2003), Paillé (2005) et Harvey et Loïselle (2009).

Le but de cette recherche est donc d'élaborer un guide qui favorise l'intégration de l'intelligence émotionnelle par le biais de l'enseignement du français et qui prend en considération la priorisation des contenus à enseigner et à développer en intelligence émotionnelle et le développement des compétences de français prescrites par le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001).

5.2 L'étape 2 : Collecte d'informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle et sur les compétences en français

Pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement, il est primordial d'avoir des connaissances de base sur ce sujet. Une collecte d'informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle a été réalisée au deuxième chapitre. De plus, puisque le guide produit doit permettre également de développer les compétences de français, la dernière partie de ce chapitre présente des éléments propres au programme et à la didactique du français.

5.3 L'étape 3 : Présentation de la méthodologie utilisée

La présentation de la méthodologie utilisée correspond au troisième chapitre de cette recherche. Les sections 1 à 4 de ce présent chapitre (la recherche appliquée, l'approche qualitative, l'enjeu pragmatique de recherche et la recherche de développement d'objet) présentent les choix méthodologiques qui ont été faits. Quant à la section 5, elle décrit chacune des étapes de la recherche.

5.4 L'étape 4 : Conception du guide

La quatrième étape fut la conception du guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français.

Dans un premier temps, nous avons sélectionné les informations théoriques qui nous apparaissaient essentielles de présenter aux enseignants. Pour ce faire, les

informations recensées sur l'intelligence émotionnelle et le français dans l'élaboration du deuxième chapitre ont été très utiles. Cela nous a permis de concevoir les fiches *Soif d'apprendre*.

Puisque la chercheuse est formatrice en intelligence émotionnelle depuis de nombreuses années, cette dernière avait déjà en tête une multitude d'activités et d'outils susceptibles de développer l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. Ses choix ont porté surtout sur les activités et les outils prioritaires à utiliser lorsque l'on veut introduire le concept de l'intelligence émotionnelle aux élèves et ceux qui sont les plus appréciés par les enseignants. Ces idées ont été écrites afin de créer les fiches *Activités* et *Outils*.

Par la suite, une analyse de ces fiches a été faite afin de vérifier que celles-ci étaient en concordance avec la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, nous souhaitons qu'un grand nombre de fiches favorisent le développement de la connaissance de soi et la conscience des émotions, qu'un nombre moyen de celles-ci ciblent la maîtrise de soi et de ses émotions alors que quelques-unes s'intéressent à la motivation.

Un travail d'analyse a aussi été fait afin de s'assurer que les activités permettent également le développement de compétences en français et que le nombre d'activités et d'outils était sensiblement équivalent pour tous les cycles.

Nous trouvions important d'inclure dans le guide des témoignages d'expériences personnelles à la chercheuse afin de démontrer que nous n'avons pas la prétention d'affirmer que l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans son enseignement est facile pour tous et qu'elle s'effectue sans heurts. C'est pourquoi nous avons ajouté les fiches *Tranche de vie*. Nous avons aussi joint des textes motivants afin d'encourager les enseignants à persévérer malgré les difficultés

rencontrées dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur pratique pédagogique. On retrouve ces fiches sous l'appellation *Bol de réconfort*.

Puis, après avoir sélectionné toutes les fiches qui allaient composer le guide, un classement méthodique a été effectué. Le titre de chacune des fiches a été écrit sur une bande de papier que nous avons placé les unes en dessous des autres. Nous pouvions ainsi déplacer les fiches selon l'ordre logique dans lequel elles devaient apparaître dans le guide et toujours avoir une vue d'ensemble de cet ordre. Celui-ci a été établi en tenant compte principalement de la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle et du niveau de difficulté des fiches. Bien entendu, les fiches qui présentent des informations théoriques ont été placées avant les activités et les outils qui impliquent de connaître certains concepts propres à l'intelligence émotionnelle ou à la didactique du français. Finalement, nous avons ajouté les fiches *Tranche de vie* et *Bol réconfort* aux endroits jugés stratégiques, soit avant une nouvelle notion et après un regroupement d'activités et d'outils.

5.5 L'étape 5 : Évaluation du guide par des expertes,⁵² analyse de l'évaluation et modifications apportées au guide

Tout comme le souligne Paillé (2005), une mise à l'essai ou une validation par les pairs est importante pour confirmer la valeur du matériel. Aux fins de cette recherche, nous avons opté pour une évaluation du guide par des expertes plutôt qu'une validation. Nous avons également procédé à une analyse de cette évaluation et nous avons apporté quelques modifications au guide. Examinons ce dont il est question.

⁵² Puisque notre groupe d'expertes était constitué uniquement de femmes, nous utiliserons le genre féminin lorsque nous ferons référence à ces personnes.

5.5.1 Évaluation du guide par des expertes

Tout d'abord, puisque nous désirions recueillir les commentaires d'experts sur le guide qui a été produit en intelligence émotionnelle, l'entretien⁵³ de recherche nous apparaissait être un dispositif adéquat pour répondre à ce besoin. En effet, dans le domaine de la recherche en éducation, Grawitz (1986, dans Boutin, 1997) le définit comme suit : « L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 22). La définition de Cannel (1974, dans Boutin 1997) répond également à notre besoin : « L'entretien est une conversation initiée par l'interviewer dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche » (p. 21). Boutin (1997) confirme également que celle-ci concerne autant l'entretien individuel que l'entretien de groupe.

La chercheuse et le directeur de la recherche ont identifié sept personnes qui possèdent une expertise dans l'enseignement de l'intelligence émotionnelle auprès des élèves du primaire et qui avaient déjà suivi la formation universitaire de quarante-quatre heures en intelligence émotionnelle, soit le cours *APR 828 – Intelligence émotionnelle* offert par l'Université de Sherbrooke au diplôme de 2^e cycle en éducation. Nous avons ciblé des personnes occupants des postes différents : chargées de cours en intelligence émotionnelle, conseillère pédagogique et enseignantes au 1^{er}, 2^e et 3^e cycle.

Toutes ces personnes ont manifesté un grand intérêt à prendre connaissance du guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle au primaire à travers les compétences de français, mais deux n'ont pu participer à l'évaluation de

⁵³ Boutin (1997) souligne qu'il existe chez les auteurs une hésitation sur le choix du terme à utiliser. Le mot « entretien » semble plus répandu dans la francophonie, alors que le mot « entrevue » est souvent employé au Québec. Nous utiliserons le terme « entretien » préconisé par cet auteur, celui-ci étant plus juste, car « il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche. » (p. 21)

celui-ci pour des raisons personnelles. Nous avons néanmoins pu répondre à notre besoin en ayant des personnes qui occupaient les postes mentionnés précédemment. Le profil de ces évaluateurs est présenté dans le tableau 21.

Tableau 21
Profil des évaluateurs qui ont évalué le guide

Évaluateurs	Profil des évaluateurs
A	Enseignante depuis 12 ans; A enseigné à tous les cycles du primaire; Travaille actuellement comme suppléante; A un diplôme de 2 ^e cycle et une maîtrise en éducation; Sera chargée du cours en intelligence émotionnelle au 2 ^e cycle au cours des prochaines semaines.
B	Enseignante depuis 7 ans; Vit sa première année comme titulaire d'une classe au 3 ^e cycle; A enseigné pendant 6 ans en anglais langue seconde au primaire; A bâti et animé un atelier sur l'intégration de l'i.é. en classe d'anglais; Complète son diplôme de 2 ^e cycle en enseignement.
C	Enseignante depuis 20 ans; Travaille présentement au 1 ^{er} cycle; A suivi une formation sur le Continuum de lecture; A un diplôme de 2 ^e cycle en enseignement et complète sa maîtrise.
D	Enseignante depuis 7 ans; Travaille présentement au 2 ^e cycle du primaire; Complète son diplôme de 2 ^e cycle en enseignement; Suit une formation sur le Continuum de lecture.
E	Conseillère pédagogique en adaptation scolaire depuis 3 ans; Chargée de cours au 2 ^e cycle depuis 8 ans, dont quelques charges étaient en intelligence émotionnelle; A enseigné pendant 10 ans dans des classes en adaptation scolaire (avec des élèves qui présentaient des troubles du comportement et des troubles de l'attachement); A un diplôme de 2 ^e cycle et une maîtrise en éducation; A complété une maîtrise en éducation.

Afin d'officialiser le tout, nous avons envoyé à chacune de ces personnes une lettre de présentation du projet de recherche qui explique également l'engagement mutuel attendu ainsi qu'une lettre de consentement. Ces documents sont présentés aux annexes K et L.

Les évaluateurs ont disposé d'un mois pour lire le guide et l'analyser. Afin de nous assurer qu'elles porteraient leur attention sur de nombreux éléments et pour qu'elles soient bien préparées pour l'entretien collectif, nous leur avons remis un questionnaire. Celui-ci est présenté à l'annexe M.

Puisque les évaluateurs habitaient dans des villes éloignées les unes des autres, nous avons choisi de faire cet entretien collectif à distance à l'aide d'un outil de télécollaboration nommé *Via*. Celui-ci est très souvent utilisé dans le cadre des formations ministérielles et par certaines universités québécoises. Ainsi, par l'entremise d'une caméra web, cet outil permet aux participants de se voir et d'entendre les réponses de chacun, en direct. Cet outil permet également de projeter des documents qui sont vus par tous les utilisateurs.

Pour s'assurer que les évaluateurs soient familiarisées avec ce nouvel outil technologique, la chercheuse a fait, au préalable, une rencontre virtuelle avec chacune de ces personnes et leur a expliqué le fonctionnement de l'outil.

Nous avons finalement procédé à l'entretien collectif. Celui-ci a duré plus d'une heure trente. Des diapositives étaient présentées afin de permettre aux évaluateurs de bien suivre le déroulement des questions émises par la chercheuse. En plus des questions transmises au préalable, d'autres questions de clarification ont été posées par la chercheuse pour nous assurer de bien comprendre les propos formulés. Nous avons utilisé davantage de questions ouvertes puisque, comme Guittet (2002) le précise, « ce sont des questions exploratoires qui visent à faciliter la prise de parole. Elles donnent les premières indications sur la façon dont l'enquête se représente le

problème » (p. 36). Toutefois, il s'avérait tout de même important de présenter quelques questions fermées, puisqu' « elles appellent une réponse précise et cherchent à obtenir une information ponctuelle, une vérification » (*Ibid*, p.36). Avec l'accord des évaluateurs, nous avons filmé la rencontre afin de pouvoir réentendre tous les commentaires.

5.5.2 *Analyse de l'évaluation des expertes et modifications apportées au guide*

Afin de repérer plus facilement les réponses des différentes évaluateurs, le verbatim de l'entretien a été mis par écrit. Celui-ci est présenté à l'annexe N.

Le quatrième chapitre présente donc une analyse de l'évaluation des expertes et les modifications qui ont été apportées au guide suite aux commentaires reçus. Les commentaires formulés concernent :

- l'ensemble du guide;
- la pertinence et la suffisance de la théorie sur l'intelligence émotionnelle;
- le partage d'expériences personnelles à la chercheuse;
- les textes de motivation;
- le choix des activités et des outils pour développer l'intelligence émotionnelle;
- le développement des compétences de français et les activités du guide;
- la structure du guide;
- l'applicabilité, l'intérêt et le réinvestissement des évaluateurs pour le guide.

Les modifications suggérées par les évaluateurs sont également indiquées et une réponse justifiée est présentée pour chacune des suggestions. Les modifications retenues ont été apportées au guide pour sa version finale.

5.6 **L'étape 6 : Présentation et analyse théorique du guide**

Cette étape correspond au cinquième chapitre de la recherche. Dans celui-ci, la première partie présente les différentes sections du guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences de français, soit les piliers du guide :

- A. Informations théoriques;
- B. Partage d'expériences personnelles à la chercheuse;
- C. Textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement;
- D. Activités et outils pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français.

D'autres sections importantes pour optimiser l'utilisation du guide sont également présentées :

- A. Table des matières
- B. Liens entre l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ;
- C. Index par catégorie.

Une analyse du guide permet ensuite de voir les liens entre les théories propres aux domaines et compétences émotionnelles et les compétences de français avec la nature des activités et des outils du guide. De cette façon, nous nous sommes assurés que les activités et les outils du guide respectaient la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle et l'importance de chacune des compétences de français tout en proposant une démarche pédagogique de l'utilisation de ceux-ci. Cette étape correspond à celle de Paillé (2005) qu'il nomme comme suit : « la vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel ».

5.7 L'étape 7 : Réflexion sur l'élaboration d'un guide en intelligence émotionnelle dans le développement professionnel de la chercheuse

Parmi les étapes proposées par Paillé (2005), la dernière consiste à une réflexion sur l'activité même de production du matériel. Dans un premier temps, nous avons prévu orienter cette réflexion sur le développement professionnel de la chercheuse. Or, après coup, nous avons réalisé que cette production de matériel avait également eu des retombées dans le développement personnel de cette dernière. Cette réflexion est un élément important qui est présenté dans la conclusion.

Le respect de ce cadre méthodologique nous a permis de répondre à la question de recherche concernant la constitution d'un guide qui intègre l'intelligence émotionnelle aux compétences de français. Pour obtenir un tel guide, nous avons choisi de recourir à des expertes du développement de l'intelligence émotionnelle auprès des enfants qui ont également une bonne connaissance du programme de français prescrit par le gouvernement du Québec (2001). Le prochain chapitre expose donc l'analyse de l'évaluation des expertes et les modifications apportées pour la production du guide final.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET MODIFICATIONS APPORTÉES AU GUIDE

Ce quatrième chapitre expose l'analyse des commentaires formulés à la suite de l'évaluation du guide⁵⁴ par cinq évaluatrices (enseignantes, chargées de cours et conseillère pédagogique) ayant une expertise dans l'application de l'intelligence émotionnelle auprès des élèves du primaire. Cette analyse nous a permis d'apporter des modifications importantes pour la version finale du guide qui est présentée au prochain chapitre.

Les sections ci-dessous présentent une analyse des commentaires formulés par les expertes sur l'ensemble du guide, la structure du guide, la pertinence et la suffisance de la théorie sur l'intelligence émotionnelle, le partage d'expériences personnelles à la chercheuse et les textes de motivation, le choix des activités et des outils pour développer l'intelligence émotionnelle, le développement des compétences de français et les activités du guide ainsi que l'applicabilité, l'intérêt et le réinvestissement des évaluatrices pour le guide. Nous expliquons aussi les modifications importantes qui ont été effectuées suite à la démarche d'évaluation du guide. Ce chapitre se clôt avec la présentation d'un ajout important pour la version finale du guide.

1. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU GUIDE

De façon unanime, les évaluatrices ont grandement apprécié le guide. Voici quelques termes qu'elles ont utilisés pour le qualifier : « clair, pratique, pertinent, organisé, diversifié, grande rigueur intellectuelle, guide par excellence et visuellement attrayant ».

⁵⁴ Pour bien comprendre les éléments exposés dans ce chapitre, on peut se référer au guide produit dans le cadre de cet essai. Celui-ci est présenté à l'annexe P.

Lors de l'entretien collectif, nous avons demandé aux évaluateurs de dresser un portrait des points forts et des points faibles du guide. Leurs réponses sont regroupées dans le tableau 22.

Tableau 22

Les points forts et les points faibles du guide selon les évaluateurs⁵⁵

Évaluateur	Points forts	Points à améliorer
E	<ul style="list-style-type: none"> • Le lien entre la théorie et la pratique. • Ces liens « fluides » et intéressants appuient que le guide est valide. • Le guide est emballant. 	<ul style="list-style-type: none"> • À ajouter : prolongement dans les autres disciplines
C	<ul style="list-style-type: none"> • Guide très riche et très diversifié. • Les activités sont intéressantes à vivre. • Des activités pour chacun des cycles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des liens avec les compétences comme en éthique et culture religieuse seraient un petit plus.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Le guide est clair, concret et précis. • Le dosage de la qté. d'infos. • Les références claires par rapport aux livres. • Le lien avec les expériences réelles et les témoignages. • Emballant – Donne le goût d'essayer 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des prolongements en éthique et culture religieuse et/ou avec l'intelligence interpersonnelle (particulièrement pour le 3^e cycle).
A	<ul style="list-style-type: none"> • Le dosage entre la théorie, les activités, les tranches de vie qui rendent ça très « humain ». • L'organisation • Visuellement attrayant 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques coquilles à corriger.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Le visuel – attrayant • Clair • Accessible pour tout le monde • Utilisation facile (pas obligé de lire d'un bout à l'autre) • Utile au quotidien • Réunit tous les outils précieux dont on a besoin en intelligence émotionnelle. 	Aucun

⁵⁵ Les commentaires des évaluateurs apparaissent dans l'ordre où ils ont été formulés.

Examinons plus en détail les points forts et les points faibles du guide identifiés par les évaluatrices.

1.1 Les points forts du guide

Certes, la théorie contenue dans le guide est une partie importante de celui-ci. Les évaluatrices qualifient que les informations présentées sont claires et comme il sera présenté plus loin au cours de ce chapitre, elles ont souvent mentionné au cours des différentes questions que les informations étaient bien vulgarisées. Ceci permet donc de rendre le guide accessible aux personnes qui n'ont pas de connaissances spécifiques sur l'intelligence émotionnelle.

Une autre partie importante du guide repose sur les activités et les outils proposés. L'analyse des commentaires des évaluatrices nous permettra de voir plus loin que ceux-ci ont été appréciés par les expertes. En fait, les points forts de l'évaluatrice C portent principalement sur les activités qui, comme elle les a décrites, « sont intéressantes à vivre ». Le fait que le guide présente des activités pour tous les cycles plaît à cette dernière. De plus, elle a également souligné qu'il est intéressant que des activités différentes, mais qui visent sensiblement les mêmes buts, soient offertes.

D'autre part, les fiches qui présentent des expériences personnelles de la chercheuse ont été appréciées puisque cela se reflète dans les points forts relevés par les évaluatrices A, B et E.

Par ailleurs, le côté pratique du guide, dû au fait qu'il réunit tous les outils nécessaires pour intégrer l'intelligence émotionnelle a également été porté à l'attention de l'évaluatrice D.

Finalement, au cours de l'entretien collectif, les évaluatrices ont souligné à plusieurs reprises qu'elles appréciaient l'aspect visuel du guide qui lui conférait un côté attrayant.

Nous considérons que les points forts soulignés par les évaluatrices concordent avec les buts que nous nous étions fixés puisque nous avons chacun de ces éléments en tête lors de la conception du guide. Ainsi, la théorie sur l'intelligence émotionnelle est importante, mais certaines informations théoriques nécessitent d'être vulgarisées pour faciliter la compréhension du lecteur qui ne possède pas nécessairement un bagage élargi de connaissances sur ce sujet. Puisque plusieurs auteurs sont cités pour chacune des fiches contenant des informations théoriques, les enseignants qui le souhaitent pourront approfondir leurs connaissances en poursuivant leur lecture sur le sujet.

Tout comme l'évaluatrice C l'a rapporté, une attention particulière a été apportée afin que le guide puisse être utilisé par tous les enseignants du premier au troisième cycle du primaire. Lorsqu'une activité ne convenait pas pour un cycle, nous avons, à quelques reprises, proposé une activité « équivalente », c'est-à-dire une activité poursuivant des buts similaires.

Dans un autre ordre d'idée, en lisant différents programmes ou guides qui préconisent une approche pédagogique, les enseignants peuvent parfois avoir l'impression que ceux-ci sont idéalisés. En effet, leur application semble si facile et les résultats si étonnants que les embûches rencontrées peuvent être ressenties comme des échecs pour certaines personnes. Lors de l'élaboration du guide, nous avons le souci de nous assurer que les enseignants se sentent interpellés en leur racontant des anecdotes vécues par la chercheuse et en leur offrant des fiches *Bol de réconfort* pour les inviter à poursuivre devant les difficultés. Cette façon de faire a été très appréciée par les expertes, car plusieurs ont qualifié cela comme étant un aspect « humain » du guide.

Une autre de nos préoccupations était de réunir dans un seul et même guide tous les documents pertinents à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement, ce qui inclut :

- des informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle;
- des informations sur les compétences de français, les critères d'évaluations, la lecture à voix haute, la lecture interactive et des exemples de formules pour favoriser la communication orale;
- des activités et des outils pour favoriser le développement des trois domaines de l'intelligence intrapersonnelle et des compétences émotionnelles à travers des compétences de français.
- des partages d'expériences à la chercheuse et des textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement.

Cet aspect pratique a été donc reconnu et apprécié puisqu'il a été identifié comme un point fort du guide.

Pour conclure cette section qui porte sur les points forts du guide, il importe de mentionner que nous avons apporté un grand soin à l'aspect visuel du guide. Certes, nous le voulions attrayant afin d'attirer un intérêt au premier coup d'œil. La classification des fiches par un code de couleur nous apparaissait très importante pour offrir un guide qui facilite grandement le repérage et l'organisation.

Afin de dresser un portrait général et authentique de l'ensemble du guide, la prochaine rubrique présente les points faibles du guide soulignés par les évaluatrices.

1.2 Les points faibles du guide

Lors de l'entretien collectif, l'ensemble des évaluatrices a exprimé qu'elles avaient rencontré quelques difficultés à identifier les points faibles du guide. Puis, trois d'entre elles, c'est-à-dire les évaluatrices B, C et E ont mentionné qu'il serait intéressant que le guide propose des prolongements dans d'autres disciplines.

L'évaluatrice E a fait référence aux arts plastiques, alors que les évaluatrices B et C ont nommé le cours d'éthique et de culture religieuse.

Afin d'évaluer cette suggestion, nous avons consulté le PFÉQ prescrit par le gouvernement du Québec (2001, 2007) afin de voir si des liens pourraient être faits avec les compétences en arts plastiques et en éthique et culture religieuse.

1.2.1 *Analyse de la possibilité de proposer des pistes d'exploitation en arts plastiques*

Tout d'abord, le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) présente trois compétences pour ce domaine : *Réaliser des créations plastiques personnelles*, *Réaliser des créations plastiques médiatiques* et *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades*. Ces dernières ainsi que leurs composantes et les critères d'évaluation sont présentés à l'annexe N. Peu d'activités dans le guide qui a été présenté aux évaluatrices permettent de développer adéquatement ces compétences. En fait, comme présenté dans le tableau 23, deux activités et un outil proposaient une piste d'exploitation en arts plastiques⁵⁶ : *A11-Grosse colère 1*, *A29-Le trophée éponyme* et *O8-La boîte réconfortante*. Ces pistes sont en lien avec la compétence 1 *Réaliser des créations plastiques personnelles*. En comparant les différentes expressions de la colère parmi les productions des élèves, l'activité *A11-Grosse colère* pourrait être utilisé pour développer la compétence 3 *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades*.

En analysant les activités présentées dans le guide remis aux évaluatrices, nous considérons que des pistes d'exploration en arts plastiques pourraient également être ajoutées aux activités suivantes : *A6-Aujourd'hui, je suis...*, *A20-Les combats de*

⁵⁶ Les activités qui proposaient déjà une piste d'exploration en arts plastiques apparaissent avec un fond blanc dans le tableau.

être ajoutées aux activités suivantes : *A6-Aujourd'hui, je suis...*, *A20-Les combats de Ti-Cœur* et *A23-Les douze manteaux de...* Dans l'ordre des activités précédemment énumérées, il s'agira de dessiner les différents sentiments d'un chat à la manière de Mies Van Hout, de construire une marotte et de dessiner les manteaux qui correspondent aux textes produits.

Tableau 23

Activités et outils permettant de développer des compétences en arts plastiques

Activités et outils	Pistes d'exploration	Compétences
A6 –Aujourd'hui, je suis ...	Dessiner les différents sentiments d'un chat à la manière de l'illustratrice Mies Van Hout. Identifier les éléments qui ont permis d'illustrer le chat colérique, surpris, confus, etc.	2 et 3
A11 – Grosse colère	Visualiser sa colère et la dessiner en couleur. Exposer les dessins et identifier les éléments qui font ressortir l'état de la colère.	1 et 3
A20 –Les combats de Ti-Cœur	Fabriquer une marionnette.	1
A23 - Les douze manteaux de ...	Dessiner les manteaux qui correspondent aux textes écrits. Identifier les éléments du dessin en lien avec le texte et la subpersonnalité.	1 et 3
A29 – Le trophée éponyme	Concevoir le trophée et les exposer pour mieux les apprécier.	1 et 3
O8 – La boîte réconfortante	Personnaliser et décorer sa boîte réconfortante	1



Les éléments en bleu représentent des ajouts qui ont été faits dans la version finale.

Certes, comme le guide n'a pas été élaboré en fonction du développement de ces compétences, il est pertinent de présenter ces pistes d'exploration du domaine des arts plastiques, mais nous ne les traiterons pas avec la même importance que les compétences de français. Elles seront simplement proposées à la fin des activités.

1.2.2 Analyse de la possibilité de proposer des pistes d'exploitation en éthique et culture religieuse.

Pour commencer, ce programme est divisé en deux volets : éthique et culture religieuse. Il comprend trois compétences : *Réfléchir sur des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*. Il est important de noter que la compétence 3, soit *Pratiquer le dialogue*, ne peut être évaluée seule. En effet, celle-ci se développe en réfléchissant sur des questions éthiques (compétence 1) et en manifestant une compréhension du phénomène religieux (compétence 2).

D'emblée, nous pouvons affirmer qu'aucune des activités proposées dans le guide n'est en lien avec la compétence 2, soit *Manifester une compréhension du phénomène religieux* puisqu'aucun contenu religieux n'y est présenté. Examinons ce qui en est pour la compétence 1 *Réfléchir sur des questions éthiques*.

Pour chacune des compétences du programme d'éthique et culture religieuse, des thèmes et des éléments de contenus sont prescrits. Ceux du volet *éthique* sont présentés dans le tableau 24.

Ce tableau nous permet de constater que les thèmes et les contenus présentés se rapportent davantage à l'interdépendance, aux relations interpersonnelles, à la vie de groupe et à la société. Ainsi, si l'on souhaite lier ces concepts au développement de l'intelligence émotionnelle, ce sera davantage l'intelligence interpersonnelle qui sera ciblée, ce qui n'est pas un objectif de notre recherche puisque nous nous attardons sur le développement de l'intelligence intrapersonnelle. Parmi les éléments de contenus présentés dans le programme d'éthique et de culture religieuse, seulement deux font référence en partie à l'intelligence intrapersonnelle : *Moi, un être vivant unique* pour le 1^{er} cycle et *Le développement de l'identité personnelle et les groupes d'appartenance* pour le 2^e cycle. Cela étant, à notre avis, nettement insuffisant, nous préférons ne pas l'intégrer aux activités du guide.

Tableau 24
Thèmes et éléments de contenu du volet éthique

1 ^{er} cycle
Thème : Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants
Moi, un être vivant unique Des besoins communs et différents La diversité des relations d'interdépendance
Thème : Des exigences de l'interdépendance entre les humains et les autres êtres vivants
Des responsabilités dans la famille et à l'école Des traitements appropriés et inappropriés Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants
2 ^e cycle
Thème : Les relations interpersonnelles dans des groupes
Le développement de l'identité personnelle et les groupes d'appartenance Les avantages et les inconvénients de la vie de groupe La diversité des relations entre les membres d'un groupe
Thème : Des exigences de la vie de groupe
Des comportements et des attitudes qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe Des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe Des conditions qui assurent ou non le bien-être personnel de chaque membre Des rôles et des responsabilités des membres d'un groupe
3 ^e cycle
Thème : Des personnes membres de la société
Le jeune, un membre de la société Des différences comme sources d'enrichissement de conflit dans la vie en société Des préjugés, des généralisations et des stéréotypes
Thème : Des exigences de la vie en société
L'acceptable et l'inacceptable La gestion des tensions ou des conflits Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société

Tiré du gouvernement du Québec (2007, p. 319 à 324).

Lors de l'entretien collectif, l'évaluatrice B a suggéré d'ajouter des liens avec le domaine de l'éthique et de la culture religieuse qui permettraient de développer l'intelligence interpersonnelle. L'idée est certes intéressante pour des enseignants qui connaissent bien le développement de l'intelligence émotionnelle. Cependant, tout comme pour le développement de l'intelligence intrapersonnelle, nous croyons qu'il

est nécessaire que l'enseignant soit très bien préparé et qu'il ait de bonnes connaissances théoriques. Avant tout, il doit bien connaître les bases de l'intelligence intrapersonnelle. En suggérant des activités sans offrir des documents pour l'accompagner, les retombées seraient beaucoup moins pertinentes.

Puisque la compétence 3 *Pratiquer le dialogue* doit être développée et évaluée avec les compétences 1 et 2 *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux* qui ne sont pas intégrés dans notre guide, nous n'analyserons pas les thèmes et les éléments de contenu de cette dernière.

Pour les raisons précédemment nommées, nous avons donc fait le choix de ne pas proposer de pistes d'exploitation en éthique et culture religieuse.

1.2.3 *Coquilles à corriger*

Lors de l'entretien collectif, l'évaluatrice A a souligné qu'il y avait quelques coquilles à corriger dans le guide. Bien entendu, les coquilles identifiées par cette dernière ont été corrigées.

Dans la section qui suit, il sera question des commentaires formulés concernant la pertinence et la suffisance de la théorie sur l'intelligence émotionnelle.

2. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR LA STRUCTURE DU GUIDE

Parmi les utilisateurs du guide, certains auront peu ou pas de connaissances en intelligence émotionnelle. Il est donc important que la structure du guide facilite son utilisation. Les commentaires des évaluatrices sur la table des matières, les explications sur les sections du guide, la suffisance d'informations dans les activités et les outils ainsi que la séquence des documents dans le guide sont très importants. Voici donc leurs commentaires sur ces différents aspects.

2.1 La table des matières

Initialement, le guide soumis aux évaluatrices contenait trois tables des matières, soit une par cycle. Le but était que l'enseignant utilise la table des matières correspondant à son cycle afin de sélectionner uniquement les documents pertinents pour son groupe.

L'utilisation de cet outil a questionné quelques évaluatrices qui n'avaient pas compris du premier coup la pertinence d'avoir plusieurs tables des matières. Par contre, les évaluatrices C et D ont trouvé qu'il était pertinent d'avoir une table des matières pour leur cycle. Après avoir compris le but de cet outil, les évaluatrices A et E ont suggéré de présenter une seule table des matières qui serait accompagnée d'un tableau. Dans celui-ci, des crochets indiqueraient les cycles ou les niveaux visés par les activités et outils. L'évaluatrice E a raconté qu'elle avait déjà travaillé avec un matériel didactique offrant un tableau comme celui décrit précédemment et que cela avait facilité son enseignement dans les classes multiniveaux. Finalement, l'évaluatrice D a mentionné que la consultation des trois tables des matières lui permettait d'observer une progression dans les activités et les outils proposés.

Nous avons retenu la proposition de présenter une seule table des matières avec un tableau, car cela permettra de répondre à tous les besoins identifiés et même davantage. Voici quelques avantages de procéder à cette modification.

- L'enseignant pourra sélectionner les activités et les outils pour son cycle afin de bâtir son guide personnalisé.
- L'outil offrira une vue d'ensemble de tous les outils et les activités, ce qui permettra d'observer une certaine progression.
- Cela facilitera la planification de l'enseignant qui travaille dans un groupe multiâge et qui chevauche deux cycles.

Ainsi, la table des matières sera plus simple et plus fonctionnelle. Examinons maintenant si la partie qui présente les explications sur les sections du guide permet de bien comprendre le fonctionnement du guide.

2.2 Les explications sur les sections du guide

Avant d'exposer les différentes fiches du *Coin des enseignants*, les activités et les outils, nous avons inclus des informations qui expliquent le but et le fonctionnement de ces fiches.

Les évaluatrices ont mentionné que les informations pour présenter les différentes sections du guide étaient très claires. Cela facilite la compréhension du fonctionnement du guide. L'évaluatrice E a ajouté que cela donnait un « cachet professionnel » au guide et l'évaluatrice C a souligné que l'utilisation des couleurs permettait de bien identifier les fiches.

Nous avons également inclus un canevas⁵⁷ qui explique en détail tous les éléments contenus dans les activités et les outils. Celui-ci a été très apprécié par les expertes. L'évaluatrice B a expliqué que le canevas l'a aidée à comprendre l'organisation des informations sur les fiches.

En lien avec ce canevas, la prochaine section présentera les commentaires des évaluatrices quant à la suffisance des informations contenues dans les fiches d'activités et les outils.

2.3 La suffisance d'informations dans les activités et les outils

Nous avons ensuite questionné les évaluatrices pour connaître leur opinion sur la suffisance des informations présentées dans les fiches sur les activités et les outils.

⁵⁷ La figure 7 du cinquième chapitre expose ce canevas.

Dans l'ensemble, ces dernières ont mentionné que les fiches étaient claires et bien détaillées. Examinons d'autres précisions qu'elles ont apportées.

Tout d'abord, l'évaluatrice E a souligné qu'elle aimait le fait que certaines activités aient déjà des exemples de questions à poser aux élèves. Elle a ajouté que cela était particulièrement intéressant pour l'enseignant qui aborde pour la première fois un concept ou une activité. L'évaluatrice D a partagé le même avis et elle a ajouté que les phrases utilisées étaient parfois les mêmes, ce qui facilite les ancrages auprès des élèves.

Dans son commentaire, l'évaluatrice C a fait ressortir que le canevas utilisé pour les activités était pratique parce que l'information recherchée est identifiée rapidement. L'organisation de l'information (l'image de l'album, le résumé de l'histoire, le déroulement de l'activité, la poursuite en écriture, etc.) fait en sorte que l'enseignant n'est pas obligé de lire toute la fiche pour savoir s'il souhaite faire l'activité ou non. Cette dernière a également apprécié les liens présentés avec les compétences de français. Elle a terminé son propos en utilisant les qualificatifs suivants pour décrire les fiches : « bien bâties », « bien intégrées », « visuellement, elles sont faciles à voir » et « détaillées ».

Dans le même ordre d'idée, l'évaluatrice B a souligné avoir adoré les résumés des livres présentés sur les fiches qui lui permettaient rapidement de savoir rapidement si l'activité allait répondre à son besoin ou non. Elle a également indiqué avoir apprécié la présence des références claires en ce qui concerne les livres utilisés dans les activités.

Quant à l'évaluatrice A, elle a ajouté que les fiches détaillées étaient adéquates pour les enseignants qui ont besoin d'une démarche.

Pour conclure sur ce sujet, l'évaluatrice D a mentionné que l'organisation des informations sur les fiches lui permet de trouver en un clin d'œil l'information recherchée. Cette dernière a également apprécié le fait que le matériel qui accompagne l'activité soit placé immédiatement après la fiche qui présente l'activité puisque cela évitait de chercher trop longtemps. Ce dernier élément avait aussi été souligné par l'évaluatrice B un peu plus tôt au cours de l'entretien collectif.

Pour cette raison, nous croyons important que toutes les informations en lien avec un outil ou une activité soient regroupées : les notions théoriques sur le concept impliqué, la fiche descriptive de l'activité ou de l'outil et le matériel à imprimer, s'il y a lieu. À titre d'exemple, la fiche d'activité 17 - *L'histoire de Marie* est précédée par la fiche théorique *Soif d'apprendre 8 - Les subpersonnalités* et elle est suivie par le texte à remettre aux élèves.

2.4 La séquence des documents dans le guide

Lors de la conception du guide, nous avons accordé un soin particulier à l'ordre de présentation des documents. Nous avons donc questionné les enseignantes sur leur appréciation de la séquence utilisée dans le guide.

De façon unanime, les évaluatrices ont mentionné que la séquence était adéquate et l'évaluatrice E a ajouté qu'elle était cohérente. Puis, les évaluatrices B et A ont souligné qu'elles avaient aimé la première partie qui consistait d'abord à « mettre les bases » avant de commencer les activités. L'évaluatrice B a expliqué que la séquence permettait aux enfants d'acquérir un « langage commun » avant de réaliser des activités d'un niveau plus avancé. L'évaluatrice D a apprécié le fait que les informations théoriques sur les concepts impliqués dans les activités et les outils apparaissent juste avant ceux-ci. Finalement, l'évaluatrice C a indiqué qu'elle avait trouvé que les activités étaient graduées.

En effet, comme nous le démontrons à l'aide des tableaux 37, 38, 39 et 40, du prochain chapitre, l'ordre de la présentation des fiches a été fait avec une grande minutie. Rien n'a été laissé au hasard : le choix des informations théoriques, des activités, des outils, des expériences personnelles et des textes motivants. Tout cela, en tenant compte de la priorisation des domaines. Des précisions importantes à ce sujet sont transmises au cinquième chapitre.

3. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LA PERTINENCE ET LA SUFFISANCE DE LA THÉORIE SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE, LE PARTAGE D'EXPÉRIENCES PERSONNELLES À LA CHERCHEUSE ET LES TEXTES DE MOTIVATION

Pour élaborer un guide qui favorise le développement de l'intelligence émotionnelle, il nous apparaissait essentiel d'y inclure des documents destinés uniquement aux enseignants. Ainsi, dans la section *Coin du prof*, nous avons regroupé des informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle (fiches *Soif d'apprendre*), des partages d'expériences personnelles à la chercheuse (fiches *Tranche de vie*) et des textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle (fiches *Bol de réconfort*). Nous avons donc questionné les évaluatrices afin de savoir si elles considéraient ces fiches utiles et en quantité suffisante.

3.1 Les informations théoriques contenues dans les fiches *Soif d'apprendre*

D'emblée, le mot « vulgarisation » est le qualificatif qui a été le plus employé pour parler des informations théoriques contenues dans les fiches *Soif d'apprendre*. Ainsi, l'évaluatrice E a souligné que ces fiches sont « l'élément clé du guide », car celles-ci vulgarisent l'essentiel, outillent les enseignants et viennent appuyer les activités du guide, ce qui le rend donc « accessible » pour les enseignants. Cette dernière a fait ressortir que le fait de s'appuyer sur plusieurs auteurs démontre le sérieux derrière notre démarche.

L'évaluatrice B a mentionné que les fiches *Soif d'apprendre* représentent son coup de cœur et que même si elle possédait déjà les connaissances présentées, elle éprouvait du plaisir à les relire. De plus, cette dernière a pris l'initiative de faire un test en faisant lire une fiche *Soif d'apprendre* à une de ses collègues qui n'a pas de connaissances en lien avec l'intelligence émotionnelle. L'évaluatrice a rapporté que l'enseignante avait eu quelques questions, mais qu'elle avait vraiment bien compris ce dont il était question. Finalement, cette dernière a attiré notre attention sur deux mises en garde qu'il faudrait indiquer dans le guide. Tout d'abord, elle souligne le fait qu'il serait pertinent d'ajouter une note explicative quant à la clientèle ciblée par les activités. Par exemple, des élèves du troisième cycle pourraient avoir une grande immaturité émotionnelle et l'enseignant pourrait choisir des activités pour le deuxième cycle. D'autre part, l'évaluatrice B a souligné dans la définition de l'alexithymie (fiche *Soif d'apprendre 3 – Les émotions*), qu'il serait important de préciser que le fait de ne pas pouvoir nommer ses émotions peut être autre chose qu'un déficit d'une mentalisation au cours de l'enfance.

De notre côté, nous sommes d'avis que les fiches théoriques sont un élément fondamental du guide. Pour bien comprendre les buts de ces activités et de ces outils, il est essentiel que les enseignants aient des connaissances théoriques sur l'intelligence émotionnelle. Les fiches *Soif d'apprendre* font évidemment partie de la version finale et nous avons aussi choisi d'en ajouter d'autres : *Soif d'apprendre 2 – Les compétences émotionnelles*, *Soif d'apprendre 9 – Le test de la guimauve* et *Soif d'apprendre 10 – Les niveaux de motivation*. En effet, comme les compétences émotionnelles ciblées ont été ajoutées dans les fiches⁵⁸ présentant les activités et les outils, il nous apparaissait important de fournir des informations théoriques à ce sujet. De plus, comme la version première version du guide ne contenait pas d'informations sur *le test de la guimauve*, nous avons inclus une fiche d'informations théoriques à ce sujet. Puis, nous avons aussi ajouté davantage d'informations sur les niveaux de motivation de Deci et Ryan (2000, dans Guay, F., Roy, A., Renaud-Dubé, A.,

⁵⁸ Des informations à ce sujet sont présentées plus loin à la section 7. de ce présent chapitre.

Litalien, D., 2011) avant la présentation de l'activité en lien avec ces niveaux, c'est-à-dire *L'escalier de la motivation*.

Pour faire suite au dernier commentaire de l'évaluatrice B sur la maturité émotionnelle des élèves, nous sommes d'avis que celle-ci n'est pas établie en fonction de l'âge chronologique des élèves. Toutefois, en ce qui concerne le guide présenté, les activités spécifiques au premier cycle ont été identifiées de cette façon, car elles impliquent une histoire enfantine. On risquerait donc de perdre l'intérêt des élèves en les présentant à des élèves plus vieux. Néanmoins, nous croyons important de mentionner cette précision afin que les enseignants aient cette information en tête lorsqu'ils seront à la recherche de nouvelles activités ou qu'ils souhaiteront en créer puisqu'ils sont les meilleurs juges de la maturité émotionnelle de leurs élèves. Par ailleurs, nous avons pris en considération le commentaire de l'évaluatrice B concernant l'alexithymie et nous avons ajouté une note de bas de page pour nuancer nos propos.

3.2 Les expériences personnelles à la chercheuse contenues dans les fiches *Tranche de vie*

Par ailleurs, toutes les évaluatrices ont souligné qu'elles ont particulièrement apprécié les fiches *Tranche de vie*. L'évaluatrice E a expliqué que ces fiches permettent à l'enseignant « de constater qu'il est vraiment possible d'intégrer ce type d'approche dans leur quotidien, que ça ne devient pas une lourdeur. » Les fiches démontrent que ce n'est pas utopique. Cette dernière a fait valoir qu'elle aurait pris d'autres fiches *Tranche de vie*. De plus, l'évaluatrice C avait la même opinion et elle a ajouté que cela allait permettre à des enseignants de se reconnaître et de prendre en considération un autre point de vue. Quant à l'évaluatrice B, elle a mentionné que les partages d'expériences personnelles ajoutent de la « crédibilité » au guide. Dans le même sens, l'évaluatrice A trouve intéressant que la première *Tranche de vie* relate que la chercheuse n'avait aucun intérêt pour l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au départ. Cela pourrait convaincre les enseignants incertains.

Finalement, l'évaluatrice D a conclu que ces partages d'expérience « l'apaisent » et lui donne le goût de continuer.

Les mots utilisés par les expertes pour décrire ces fiches qui partagent des expériences personnelles représentent bien l'effet que nous voulions créer avec celles-ci. Les expériences empiriques de la chercheuse lui ont parfois démontré que certains enseignants peuvent, pour différentes raisons, manifester une certaine fermeture par rapport au développement de leur propre intelligence émotionnelle ou à l'intégration de celles-ci dans leur enseignement. Nous voulions donc qu'ils voient que l'intégration de l'intelligence émotionnelle n'est pas utopique et que chacun malgré ses difficultés peut y arriver progressivement en respectant son rythme. D'autre part, cela pourrait permettre également à certains enseignants qui souhaitent utiliser le guide de comprendre que l'intégration de l'intelligence émotionnelle peut susciter différentes réactions de la part de leurs collègues, autant positives que négatives. Nous voulions donc les inviter à éviter de porter un jugement en retour. Le jugement est souvent source d'une méconnaissance ou d'un manque de compréhension...

Au cours de l'entretien collectif, les évaluatrices ont été questionnées sur les informations qu'elles jugeaient essentielles pour un enseignant qui commence à intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement. Les évaluatrices D et E ont précisé que les activités sont importantes, mais qu'un enseignement de l'intelligence émotionnelle s'observe beaucoup dans les interventions au quotidien avec les élèves et qu'il serait souhaitable de le voir un peu plus dans le guide. Nous croyons qu'une des façons de répondre à cette demande est de présenter davantage d'exemples dans les fiches *Tranche de vie* qui sont, de toute évidence, bien appréciées. À cet égard, trois fiches ont été ajoutées : *Un élève difficile à rejoindre* », *La visite du clown* et *Les répercussions du test de la guimauve dans ma classe*.

3.3 Les textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle contenus dans les fiches *Bol de réconfort*

Quant aux fiches *Bol de réconfort*, comme leur nom l'indique, elles veulent apporter un certain réconfort et inviter à poursuivre malgré les difficultés rencontrées. L'évaluatrice E a mentionné qu'elles sont présentés aux bons moments dans la séquence du guide et que celles-ci sont en nombre suffisant. L'évaluatrice B a fait ressortir que ces fiches démontrent bien à quoi sert l'intégration de l'intelligence émotionnelle. Bien que celle-ci doive se vivre à long terme, les résultats observés et rapportés encouragent les enseignants à poursuivre.

Encore une fois, les commentaires des évaluatrices reflètent bien les raisons qui nous ont motivés à inclure les fiches *Bol de réconfort*. Nous voulions démontrer que ce guide n'a pas la prétention de dire que l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans son enseignement se fait toujours sans heurts et qu'il faut persévérer dans sa mise en place, car cela peut apporter des retombées positives.

4. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LE CHOIX DES ACTIVITÉS ET DES OUTILS POUR DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Toutes les évaluatrices ont mentionné qu'elles appréciaient les activités et les outils choisis pour développer l'intelligence émotionnelle. L'évaluatrice C a indiqué que les activités étaient bien graduées. L'évaluatrice E, qui est chargée de cours pour l'activité pédagogique en intelligence émotionnelle, considérait que les activités qui ont été choisies pour le guide sont les plus pertinentes et généralement les plus appréciées par les enseignants.⁵⁹ Cet élément a également été rapporté par les évaluatrices A, C et D⁶⁰.

⁵⁹ L'évaluatrice E a offert un cours en intelligence émotionnelle avec le même chargé de cours qui a travaillé avec la chercheuse. Ils ont donc collaboré à construire un référentiel de plusieurs activités et outils en intelligence émotionnelle.

⁶⁰ Les évaluatrices A, C et D connaissaient quelques activités qui leur avaient été présentées par la chercheuse ou le directeur de la recherche lors d'une formation.

L'évaluatrice E a toutefois été déçue de ne pas retrouver des informations sur le *test de la guimauve* et elle considérait que l'activité *A31 – La force de se relever* ne convenait pas aux élèves du 1^{er} cycle du primaire comme il était indiqué sur la fiche.

À cet égard, nous considérons également pertinent que des informations sur le *test de la guimauve* soient présentées au guide. Nous n'avions pu inclure ces informations dans le guide présenté aux évaluateurs à cause d'un problème technique avec le logiciel utilisé. La nouvelle version comprend maintenant la fiche *Soif d'apprendre 9 – Le test de la guimauve*. Puis, en ce qui concerne l'activité *La force de se relever*, il s'agissait d'une erreur commise lors de la transcription des informations dans le guide. Cette erreur a été corrigée.

Lorsque les expertes ont été questionnées sur les points forts du guide, le premier point souligné par l'évaluatrice E fut « le lien entre la théorie et la pratique ». Cette dernière a qualifié ces liens de « fluides » puisqu'ils appuient et valident que la théorie de l'intelligence émotionnelle peut s'intégrer dans la pratique des enseignants.

En effet, il s'agit d'un élément qui est un pilier du guide. Nous considérons important que les activités et les outils présentés dans le guide soient précédés d'informations théoriques. Cela vient justifier en quoi ces activités et outils sont importants dans le développement de l'intelligence émotionnelle.

D'autre part, l'évaluatrice A a mentionné qu'elle aimait le fait qu'il y ait des activités plus longues et plus courtes puisque cela facilite la planification. Nous jugeons également qu'il s'agit d'un atout important qui pourra faciliter l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans le quotidien des enseignants.

5. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE FRANÇAIS ET LES ACTIVITÉS DU GUIDE

Dans la problématique présentée au premier chapitre, nous avons mentionné que certains enseignants percevaient que le développement de l'intelligence émotionnelle était un ajout à tous les contenus du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001). Pour pallier ce problème, nous avons proposé des activités qui permettent à la fois de développer l'intelligence émotionnelle et les compétences de français.

Avant de présenter les activités, nous avons introduit dans le guide une section qui présente les compétences de français, leurs composantes ainsi que les critères d'évaluation. Comme la littérature jeunesse occupe une grande place dans les activités proposées, nous avons présenté deux dispositifs de lecture. Finalement, nous avons choisi des activités dans lesquelles des compétences de français peuvent être développées. Les sections qui suivent présentent donc les commentaires des évaluateurs pour chacun des éléments nommés.

5.1 La suffisance des informations concernant les compétences de français prescrites par le PFÉQ

Dans l'ensemble, les évaluateurs ont mentionné que les informations présentées sur les compétences de français étaient pertinentes et en quantité suffisante. L'évaluatrice E, qui est conseillère pédagogique, a mentionné que la section sur les compétences de français était présentée au bon moment puisque cela venait camper les liens entre les compétences de français et ce qui peut être fait en intelligence émotionnelle. Cette dernière a particulièrement aimé que les éléments du cadre d'évaluation des apprentissages en français du gouvernement du Québec (2011b) soient présentés. Ainsi, l'évaluatrice E croit que cela rappellera aux enseignantes de ne pas oublier de planifier les évaluations qui peuvent être faites avec les activités proposées. Puis, l'évaluatrice C trouve pertinent que chacune des compétences de français ait été présentée dans un tableau qui réunit à la fois la

description de celle-ci et ses critères d'évaluation. Cela évite de fréquents allers-retours dans les documents de référence (le PFÉQ et le cadre d'évaluation des apprentissages en français du gouvernement du Québec (2001, 2011b)) qui n'auraient pas été consultés par cette dernière. Ainsi, cela permet aux enseignants de planifier à la fois les activités d'enseignement et d'évaluation.

Les évaluatrices B et E ont mentionné s'être questionnées sur la pertinence qu'il pourrait y avoir à ajouter des éléments de la progression des apprentissages⁶¹ pour chacune des fiches où il y a des compétences de français. Puis, ces dernières ainsi que et l'évaluatrice D ont convenu qu'un tel ajout alourdirait le document. L'évaluatrice D conclut qu'elle aimerait néanmoins un petit lien avec la progression des apprentissages.

Lors de l'élaboration du guide, nous nous sommes également questionnés sur la pertinence d'ajouter des liens sur les savoirs essentiels en français prescrits par la progression des apprentissages. Après réflexion, nous en sommes parvenus à la conclusion qu'un tel ajout restreindrait les possibilités de son utilisation. Le guide permet de s'intégrer aux enseignements de français faits en classe et ne vise pas leur remplacement. Par exemple, pour chacune des activités d'écriture, l'enseignant pourra cibler les contenus en français sur lesquels il veut davantage travailler. L'enseignant de première année pourra notamment insister sur la présence d'une majuscule au début et d'un point à la fin d'une phrase alors que celui de quatrième année voudra peut-être vérifier que les élèves réinvestissent les connaissances apprises sur les éléments nécessaires pour rédiger une bonne introduction. Sans compter que deux enseignants d'un même niveau n'enseigneront pas les mêmes contenus en même temps. Indiquer tous les savoirs essentiels qui pourraient être développés pour chacune des activités serait inutile puisque cela inclurait un nombre vertigineux de connaissances. À l'inverse, en choisissant pour les enseignants des

⁶¹ La Progression des apprentissages est un document ministériel qui présente des précisions sur les savoirs à acquérir et à utiliser toutes les disciplines du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) et pour chacune des années du primaire.

savoirs essentiels spécifiques parmi les centaines proposés par la progression des apprentissages, l'ensemble des activités pourrait ne plus être applicable pour une classe compte tenu des besoins différents des enseignants et des élèves. Pour ces raisons, nous considérons que le guide pourra offrir plus de souplesse s'il se limite aux compétences de français.

5.2 La suffisance des informations concernant les dispositifs de lecture

Quelques semaines avant l'entretien collectif, l'évaluatrice D a amorcé une formation sur le Continuum de lecture⁶². Celle-ci a souligné le fait que les étapes présentées pour réaliser une lecture interactive étaient bien décrites et que cela correspondait exactement aux informations reçues au cours de sa formation.

Dans la fiche d'information *Soif d'apprendre 6 – Deux dispositifs de lecture : la lecture à voix haute et la lecture interactive*, les évaluatrices A, C et D⁶³ ont trouvé que les informations présentées étaient claires et qu'elles permettaient donc de bien distinguer les deux dispositifs présentés. Les évaluatrices B et E ont mentionné qu'elles ont dû relire les informations, car elles n'avaient pas bien distingué les différences entre les deux dispositifs lors de la première lecture. L'évaluatrice E a souligné qu'il serait pertinent de placer un exemple d'une lecture interactive directement après l'explication de celle-ci.

La suggestion de cette évaluatrice a été retenue. Ainsi, plutôt que de présenter un canevas d'une lecture interactive en annexe, celui-ci sera présenté à la suite des informations de la fiche sur les dispositifs de lecture. L'enseignant pourra se retrouver plus facilement et faire des allers-retours entre les explications et l'exemple présenté.

⁶² Des informations sur le Continuum de lecture ont été présentées au deuxième chapitre.

⁶³ Il est à noter que les évaluatrices C et D ont reçu une formation sur le Continuum de lecture, mais pas les évaluatrices A, B et E.

5.3 Le développement des compétences de français à travers les activités du guide

En ce qui concerne le développement des compétences de français à travers les activités du guide, toutes les évaluateurs⁶⁴ s'entendent pour dire que les activités permettent effectivement de développer les compétences de français identifiées dans les activités.

L'évaluatrice B a souligné avoir particulièrement apprécié la fiche A8 - *Phrases pour déclencher l'écriture* parce que « ça permet aux élèves de joindre l'utile à l'agréable. » Elle a mentionné que les critères d'évaluation étaient clairement expliqués dans le guide. Elle a expérimenté l'activité et a raconté que cela avait été un succès. Le point de vue de l'évaluatrice A rejoint un peu celui de l'évaluatrice B : en travaillant la communication orale, l'écriture ou la lecture, on peut parler du sujet que l'on veut, autant en profiter pour développer, en même temps, l'intelligence émotionnelle.

De plus, l'évaluatrice B a mentionné qu'elle avait un grand intérêt pour les activités proposées à partir des albums de littérature jeunesse et que pour son besoin personnel et celui de ses élèves, elle aimerait en avoir d'autres. Elle a ajouté que, sans présenter un canevas aussi détaillé que les autres activités de lecture, il serait intéressant de proposer une liste de références. Dans le même ordre d'idée, l'évaluatrice D, qui débute dans l'intégration de lectures interactives dans son enseignement, a mentionné qu'il était aidant qu'il y ait des modèles de lectures interactives pour débiter et que le but consiste surtout à s'appropriier le fonctionnement de ce dispositif. L'évaluatrice E a poursuivi en disant que le fait que

⁶⁴ L'évaluatrice C s'est momentanément absentée au cours de l'entretien lorsque la question « Croyez-vous que les activités proposées permettent de développer les compétences de français qui sont identifiées dans celles-ci ? » Toutefois, les réponses obtenues au cours de l'entretien collectif nous permettent de conclure à une réponse positive.

D'autre part, l'évaluatrice E a aussi fait mention qu'en ce qui concerne le cahier émotionnel,⁶⁵ plusieurs autres exploitations ludiques pourraient être envisagées. Elle a donné quelques exemples : « l'écriture en spirale, l'écriture en traçant une forme géométrique ou l'écriture sous la forme d'un dessin aléatoire. » Le but est que les élèves écrivent pour le plaisir. Considérant qu'il s'agit d'une idée intéressante, nous l'avons ajoutée dans la fiche *Outil 2 – Cahier d'intelligence émotionnelle*. Cette évaluatrice a aussi souligné à deux reprises qu'elle appréciait le choix et la diversité des livres proposés pour les activités.

L'évaluatrice D a fait remarquer que les activités proposées pourraient être utilisées par les enseignants qui intègrent le modèle de gestion de la classe de littératie *Les 5 au quotidien*⁶⁶ dans leur pratique. Cela est un élément fort intéressant puisque ce modèle est de plus en plus répandu dans la pratique des enseignants. Cette dernière, qui débute dans l'intégration de lectures interactives dans son enseignement a mentionné que celles-ci étaient un excellent moyen pour travailler la compréhension en lecture.

Nous jugeons que les commentaires des évaluatrices étaient très pertinents. Comme l'a suggéré l'évaluatrice E, d'autres pistes d'exploration en lien avec l'outil *Le cahier émotionnel* ont été ajoutées dans la fiche. Par ailleurs, nous avons également souligné la pertinence d'utiliser certaines activités du guide dans le cadre des *5 au quotidien*. Puis, nous avons également ajouté une annexe dans le guide qui présente des suggestions d'albums permettant de développer différents domaines relatifs à l'intelligence émotionnelle.

⁶⁵ L'évaluatrice E utilise plutôt le mot « journal émotionnel ».

⁶⁶ Les 5 au quotidien est un modèle de gestion de classe qui vise le développement de la motivation, et de l'autonomie de l'élève dans l'accomplissement de tâches de littératie. La modélisation et les mini-leçons permettent la réalisation des ateliers de littératie. Ces ateliers sont : la lecture à soi (l'élève lit seul), la lecture en duo (l'élève lit avec un autre élève selon différents dispositifs), la lecture écoutée (l'élève écoute un enregistrement d'un lecteur modèle et il a accès au texte), l'étude de mots (l'élève étudie des mots de vocabulaire de différentes façons) et l'écriture spontanée (l'élève écrit un texte selon différents sujets proposés).

6. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT L'APPLICABILITÉ, L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE GUIDE

Dans le cadre de cet entretien collectif, il nous apparaissait important de savoir en quoi le guide pourrait être utile dans la pratique d'un enseignant ou d'un professionnel dans le milieu de l'éducation. La section qui suit présente donc les réponses obtenues des évaluatrices.

L'évaluatrice E, qui est chargée de cours en intelligence émotionnelle au 2^e cycle universitaire, a mentionné que « C'est un guide par excellence » à faire connaître aux étudiants inscrits dans ce cours⁶⁷, car celui-ci présente comment il est possible de l'appliquer au quotidien et que des liens peuvent être faits avec les compétences disciplinaires.

De plus, l'évaluatrice E occupe également un emploi de conseillère pédagogique. Dans le cadre de ses fonctions, elle développe un projet ayant pour titre « Les tuteurs d'attachement ». Il s'agit principalement d'un membre du personnel de l'école qui rencontre de façon périodique des élèves qui présentent des comportements d'intimidation. Cette évaluatrice considère donc que le guide pourrait proposer des idées, des activités et des approches intéressantes pour la réalisation de ce projet. Elle a aussi ajouté que n'importe quel intervenant scolaire qui n'a pas suivi le cours universitaire de deuxième cycle en intelligence émotionnelle pourrait mettre en pratique ce qui est proposé dans le guide.

Puis, l'évaluatrice C a approuvé les propos de l'évaluatrice E et a ajouté qu'elle appréciait le fait que le guide présente des activités pour chacun des cycles, car cela facilite le travail de l'enseignant. Elle a mentionné que les liens entre l'intelligence émotionnelle, le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) et la littérature jeunesse lui confèrent un côté très pratique. Cette dernière a ajouté : « Enfin quelque

⁶⁷ L'évaluatrice E faisait référence aux étudiants qui sont inscrits au cours APR 828 – Intelligence émotionnelle offert au diplôme de 2^e cycle en enseignement à l'Université de Sherbrooke.

chose qui va aider les enseignants à partir du bon pied! » Elle était très enthousiaste à l'idée de le partager à ses collègues. De plus, elle souhaite utiliser très bientôt les lectures interactives proposées.

Il est intéressant de noter que, bien que les notions en intelligence émotionnelle présentées dans le guide étaient déjà connues par l'évaluatrice B, celle-ci avait un intérêt à tout relire. Cette dernière a particulièrement apprécié les différentes fiches puisqu'elles contiennent toutes les informations pertinentes : les notions à comprendre pour l'enseignant, l'identification des compétences à développer, les informations en lien avec le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001). Cela a facilité son travail puisqu'elle devait s'approprier un nouveau programme, un nouveau groupe et un nouveau niveau⁶⁸.

Les commentaires reçus par l'évaluatrice B sont intéressants parce que cette dernière vit des conditions un peu similaires aux enseignants en insertion professionnelle. Ils nous permettent de croire que le guide pourrait être un outil pertinent également pour les enseignants qui débutent dans la profession enseignante puisqu'il peut faciliter la recherche d'informations en réunissant dans un même recueil les éléments importants au développement de l'intelligence émotionnelle et des compétences de français.

Quant à l'évaluatrice D, cette dernière a indiqué que le guide lui permettrait d'intégrer plus souvent l'intelligence émotionnelle dans son enseignement. Ainsi, elle pourrait l'utiliser au quotidien sans devoir aller tout relire dans ses notes de cours.

⁶⁸ Après avoir enseigné six années l'anglais, langue seconde, l'évaluatrice B complète sa première année comme titulaire d'une classe de 6^e année.

Ces commentaires⁶⁹ sont donc très encourageants et ils nous permettent de croire que notre guide pourra intéresser les enseignants et les aider dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement.

7. AJOUT IMPORTANT À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU GUIDE

Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs modifications ont été apportées dans le guide suite aux commentaires des évaluatrices. Le guide soumis aux fins d'évaluation était en lien avec les domaines de l'intelligence émotionnelle présentés par Goleman (2007), mais il n'incluait pas les compétences émotionnelles développées par l'entremise des outils et des activités. En poursuivant notre réflexion issue de différents ouvrages (Mikolajczak *et al.*, 2009; Von Kanitz, 2010 et Kotsou, 2012), nous en sommes venus à la conclusion que le guide devait absolument tenir compte du développement des compétences émotionnelles.

Les compétences émotionnelles ont donc été ajoutées dans les activités et les outils de la version finale du guide pour tenir compte de ce que mentionnent les auteurs cités plus haut, c'est-à-dire l'importance des compétences émotionnelles qui impliquent des habiletés propres à chacun des domaines de l'intelligence émotionnelle.

L'évaluation du guide par les expertes, les modifications apportées suite à l'analyse de leurs commentaires et l'ajout du concept des compétences émotionnelles ont permis d'élaborer une version finale du guide. Une description de cette deuxième version ainsi qu'une analyse théorique du guide sont présentées au prochain chapitre. Ce cinquième chapitre est l'une des dernières étapes du cadre méthodologique de cette recherche, tel qu'il a été présenté au tableau 20.

⁶⁹ Il est à noter que lors de l'entretien collectif, l'évaluatrice A n'a pas répondu à la question 2 : *En quoi le guide pourrait vous être utile dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle?* Nous avons à notre tour oublié de revenir sur cette question avec l'évaluatrice.

CINQUIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉORIQUE DU GUIDE DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Ce cinquième chapitre est divisé en deux volets. Premièrement, une partie est consacrée à la présentation du guide pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences de français. Cette présentation fait voir les différentes sections du guide. Elle offre de l'information théorique qui s'adresse aux enseignants et des activités et des outils destinés aux élèves. Par la suite, il sera question d'analyser le guide en faisant voir les liens entre les théories propres à l'intelligence émotionnelle et les compétences de français présentées au deuxième chapitre avec la nature des activités et des outils inclus dans le guide ainsi que la démarche pédagogique proposée.






1. PRÉSENTATION DU GUIDE

La structure du guide est présentée au tableau 25. Celui-ci comprend quatre colonnes, c'est-à-dire : *Types de documents*, *Divisions du chapitre*, *Appellations utilisées dans le guide* et *Apparence visuelle des fiches du guide*. Chacune de ces colonnes décrit les diverses composantes du guide et permet d'avoir une vue d'ensemble de celui-ci.

La première colonne, *Catégories de documents*, présente les cinq catégories de documents qui permettent de répondre aux différents besoins des enseignants qui souhaitent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Celles-ci sont : *Informations théoriques*, *Partages d'expériences personnelles à la chercheuse*, *Textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement*, *Activités* et *Outils qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle*.

La seconde colonne, *Divisions du chapitre*, permet de repérer assez facilement où seront présentés ces documents dans le présent chapitre.

Tableau 25
Les différentes fiches du guide

Catégories de documents	Divisions du chap.	Appellations utilisées dans le guide	Apparences visuelles des fiches du guide
Informations théoriques	1.1	Soif d'apprendre	<div>Le coin du prof</div>   
Partage d'expériences personnelles à la chercheuse	1.2	Tranche de vie	
Textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement	1.3	Bol de réconfort	
Activités pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle	1.4	Activités	
Outils qui aident au développement de l'intelligence émotionnelle		Outils	 

Dans la troisième colonne, *Appellations, utilisées dans le guide*, on retrouve des titres drôlets qui ont été associés à chacune des catégories pour rendre la lecture du guide plus agréable.

Puis, pour la quatrième colonne, *Apparences visuelles des fiches du guide*, on retrouve l'aspect visuel de chacune des catégories de fiche qui permet un repérage facile et rapide. Dans cette colonne, une section orangée met en évidence que les documents *Soif d'apprendre*, *Tranche de vie* et *Bol de réconfort* ont été regroupés dans la section nommée *Le coin du prof*. Ils sont tous identifiés par une section orange dans la partie supérieure gauche et une image distinctive (des livres, une tranche de pain ou un bol de soupe).

La majorité des activités et des outils du guide ont été créés par la chercheuse. Cette dernière a été inspirée par des lectures, des cours universitaires de 2^e cycle sur les problèmes de comportement, l'intelligence émotionnelle et sur l'importance de prendre soin de soi⁷⁰, des échanges avec les étudiants inscrits aux formations en intelligence émotionnelle données par la chercheuse et les enseignants qui ont été accompagnés dans le cadre de son travail comme conseillère pédagogique. Certains outils et activités ont été créés par des collaborateurs ou d'autres enseignants. Lorsque c'est le cas, une note informe du nom de l'auteur. Examinons maintenant plus en détail chacune des catégories de documents.

1.1 Informations théoriques

Certes, les activités et les outils proposés dans le guide reposent sur des théories liées au développement de l'intelligence émotionnelle, mais aussi sur des

⁷⁰ Il s'agit des cours suivants :

MTD 802 – *Problèmes de comportements*, automne 2003

(Le titre du cours est maintenant APR 837 – *Gestion des comportements difficiles*)

MTD 803 – *Intelligence émotionnelle*, hiver 2004

(Le titre du cours est maintenant APR 828 – *Intelligence émotionnelle*)

PED 807 – *Prendre soin de soi*, été 2006

(Le titre du cours est maintenant PRO – 828 *Développement : soi personnel et professionnel*)

compétences de français. Avant d'introduire un nouvel outil en classe ou une activité en lien avec le développement de l'intelligence émotionnelle, il nous apparaît essentiel que l'enseignant possède des connaissances sur les concepts impliqués.

Puisque l'enseignement de l'intelligence émotionnelle est généralement un concept peu appliqué par les enseignants qui ont complété la formation initiale des maîtres, nous croyons important d'inclure dans le guide de l'information théorique à ce sujet. Ces informations théoriques sont donc présentées dans les fiches *Soif d'apprendre*.

Par ailleurs, les recherches en éducation effectuées au cours des dernières années suggèrent de nouvelles façons d'enseigner les compétences de français. Par exemple, comme il a été mentionné au deuxième chapitre, les recherches et expérimentations sur le Continuum de lecture permettent aux enseignants de varier les dispositifs de lecture afin de maximiser le développement de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*. Des informations théoriques en français sont donc également incluses dans les fiches *Soif d'apprendre*. Le tableau 26 présente les sujets des huit fiches *Soif d'apprendre*.

Tableau 26

Les sujets des informations théoriques présentées dans le guide

- Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?
- Les compétences émotionnelles
- Les émotions
- Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux
- Le cerveau triunique
- Le langage corporel des émotions
- Deux dispositifs de lecture : la lecture à voix haute et la lecture interactive
- Les subpersonnalités
- Le test de la guimauve
- Les niveaux de motivation

Pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement, bien entendu, il faut acquérir des connaissances théoriques, entre autres sur les domaines de l'intelligence émotionnelle et les compétences émotionnelles. En fait, puisqu'il s'agit de « l'intelligence du cœur » comme le nomme Filliozat (1999), une connaissance de diverses expériences personnelles de la chercheuse peut faciliter l'intégration de cette intelligence dans la pratique enseignante. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

1.2 Partage d'expériences personnelles à la chercheuse

Comme la chercheuse le mentionne dans la fiche *Tranche de vie 1 – Premier contact avec l'intelligence émotionnelle*, celle-ci n'a pas toujours eu un intérêt pour ce sujet, bien au contraire! Nous trouvons important de le mentionner dans le guide pour rassurer certains enseignants qui pourraient manifester certaines réserves par rapport à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Les documents *Tranche de vie* présentent donc des anecdotes sur les expériences vécues en classe et le cheminement de la chercheuse par rapport à l'implantation de l'intelligence émotionnelle.

En plus des expériences personnelles à la chercheuse, différents textes peuvent être proposés aux enseignants pour les aider à conserver leur motivation à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle malgré les embûches pouvant être rencontrées.

1.3 Textes pour motiver les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement

Lors de l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans son enseignement, il peut y avoir des moments de grandes réussites et bien sûr quelques déceptions. Par exemple, l'enseignant peut être satisfait des progrès d'un élève dans la gestion de ses

émotions et puis quelques jours plus tard, être déçu par le comportement de ce même élève. Assurément, il faut poursuivre et ne pas abandonner.

Ainsi, nous avons sélectionné quelques textes et quelques anecdotes vécues par la chercheuse qui se veulent réconfortants, comme un chaud bouillon de poulet. C'est pourquoi ces derniers font partie de la section *Bol de réconfort*.

Le guide n'aurait pas sa raison d'être s'il ne contenait pas des activités et des outils pour favoriser le développement des domaines associés à l'intelligence émotionnelle, à des compétences émotionnelles et aux compétences de français. C'est ce dont il est question dans la prochaine section.

1.4 Activités et outils pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français

Afin de repérer rapidement les fiches d'activités et les outils, une couleur distincte leur a été associée. Les activités sont identifiées par une bande bleu pâle dans la partie supérieure. Quant aux outils, ceux-ci sont identifiés par une bande verte. Tous les deux sont présentés dans un canevas commun qui est exposé un peu plus loin.

L'aspect visuel est intéressant, mais c'est surtout son contenu qui importe davantage. Les informations qui suivent nous renseigneront sur les activités et les outils susceptibles de favoriser le développement des domaines de la connaissance des émotions et de la conscience de soi, de la maîtrise de soi et de ses émotions et de l'automotivation et les éléments communs contenus dans le canevas de ces activités et outils.

1.4.1 *Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de la connaissance des émotions et la conscience de soi*

Les activités et les outils élaborés pour favoriser le développement du domaine de la connaissance des émotions et la conscience de soi sont regroupés dans le tableau 27. Ceux-ci ont été classés selon la ou les compétences émotionnelles qu'ils permettent de développer.

Dans ce tableau, il y a d'abord les activités et les outils qui permettent d'identifier ses émotions (A2⁷¹, A6, A19, A26, O3, O7, O9 et O10). Comme mentionné au deuxième chapitre, on souhaite, avec le développement de cette compétence, amener l'élève à dépasser le stade des simples expressions comme « Je me sens bien » ou « Je ne me sens pas bien ». L'identification de ses émotions est une première étape importante pour permettre aux élèves d'identifier plus tard des moyens d'actions et de régulation.

Puis, viennent les activités et les outils qui permettent surtout de comprendre les causes et les conséquences de ses émotions (A27, A31 et O1). Le but de ces activités est donc, tel que nous l'avons vu au deuxième chapitre et expliqué par Kotsou (2012) de mettre en relation l'émotion qui est ressentie avec ce qui l'a déclenchée et de comprendre le message que cette émotion veut nous transmettre.

Certes, si les deux catégories précédentes semblent contenir peu d'activités et d'outils malgré leur importance, c'est que la majorité de ceux-ci est classée dans la troisième catégorie qui comprend les activités et les outils qui visent à la fois le développement des compétences émotionnelles *Identifier ses émotions* et *Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions* (A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A30, O2, O4, O5, O6, O11 et O13).

⁷¹ Comme les activités et les outils sont numérotés, la lettre qui précède le numéro permet d'identifier s'il s'agit d'une activité (A) ou d'un outil (O).

Tableau 27

Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de
la connaissance des émotions et la conscience de soi

C. émo.	Activités	Outils
Identifier ses émotions	A2-Le visage des émotions A6-Aujourd'hui, je suis... A19-Visualisation de mes subpersonnalités A26-Mes Monsieur Madame	O3-Le langage corporel des émo. O7-Le calendrier émotionnel O9-Le vocabulaire émotionnel O10-Le thermomètre des émotions
Comprendre les causes/conséquences de ses émotions	A27-Sergio sauve le match A31-La force de se relever	O1-Le cerveau triunique
Identifier ses émotions <u>et</u> Comprendre les causes/conséquences de ses émotions	A3-Recherche sur une émotion A4-Tourbillon d'émotions 1 A5-Dictée des émotions A7-Comment je me sentirais si... A8-Phrases pour déclencher l'écriture A9-Questionnaire pour mieux se connaître A10-Les émotions d'Alexis A11-Grosse colère 1 A12-Grosse colère 2 A13-Un petit tourbillon de colère A17-L'histoire de Marie A18-L'histoire de Jonathan A20-Les combats de Ti-Cœur A21-Les mini-moi d'Alexis A22-Les douze manteaux de maman A23-Les douze manteaux de ... A24-Les grands contraires psycho A25-Lettre à une subpersonnalité A30-Ironman	O2-Le cahier émotionnel O4-Le coin émotionnel O5-Le tapis à soucis ou l'arbre à soucis O6-Le pouls du groupe O11-Opération O13-Intervenir avec les Monsieur – Madame
Autres activités et outils du domaine	A14-Ce que j'aime de moi 1 A15-Ce que j'aime de moi 2 A16-La main des qualités A28-L'escalier de la motivation A29-Le trophée éponyme	O12-Les qualités de A à Z O14-La page des réussites

Et enfin, une catégorie nommée *Autres activités et outils du domaine* a été ajoutée au tableau. Celle-ci inclut les activités et les outils qui ne font pas nécessairement partie des compétences émotionnelles précédentes, mais qui favorisent quand même le développement de la conscience de soi (A14, A15, A16, A28, A29, O12 et O14). Par exemple, dans l'activité *La main des qualités*, les élèves sont invités à identifier des qualités qu'ils possèdent. Nous considérons que cette activité est importante pour le développement de la conscience de soi. Elle permet aux élèves de s'identifier des qualités. Toutefois, elle ne permet pas directement l'identification des émotions, ni la compréhension des causes et des conséquences de ses émotions. Cependant, à la suite d'une expérience empirique de la chercheuse, c'est une activité axée sur la psychologie positive qui est appréciée par les élèves et qui permet également de développer le vocabulaire sur la thématique des qualités.

1.4.2 *Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de la maîtrise de soi et de ses émotions*

Les activités et les outils qui sont susceptibles de favoriser la maîtrise de soi et de ses émotions sont présentés dans le tableau 28. Ces derniers ont été classés selon la ou les compétences émotionnelles qu'ils permettent de développer. En premier lieu, on retrouve ceux qui sont plus susceptibles d'aider les élèves développer la compétence à exprimer ses émotions (A5, A8, A9, A11, A12, A20, A23, O7, O9 et O10).

Nous retrouvons dans la rangée suivante les activités et les outils qui permettent surtout de réguler ses émotions (A14, A15, O3, O5 et O8).

Enfin, on retrouve dans la dernière rangée les activités et les outils qui favorisent le développement de ces deux compétences émotionnelles, c'est-à-dire exprimer et réguler ses émotions (A25, O2, O4, O6, O11 et O13)

Tableau 28

Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de la maîtrise de soi et de ses émotions

C. émo.	Activités	Outils
Exprimer ses émotions	A5-Dictée des émotions A8-Phrases pour déclencher l'écriture A9-Questionnaire pour mieux se connaître A11-Grosse colère 1 A12-Grosse colère 2 A20-Les combats de Ti-Coeur A23-Les douze manteaux de ... ⁷²	O7-Le calendrier émotionnel O9-Le vocabulaire émotionnel O10-Le thermomètre des émotions
Réguler ses émotions	A14-Ce que j'aime de moi 1 A15-Ce que j'aime de moi 2	O3-Le langage corporel des émo. O5-Le tapis (ou l'arbre) à soucis O8-La boîte réconfortante
Exprimer et réguler ses émotions	A25-Lettre à une subpersonnalité	O2-Le cahier émotionnel O4-Le coin émotionnel O6-Le pouls du groupe O11-Opération O13-Intervenir avec les M.-Mme

1.4.3 Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de l'automotivation

Les activités et les outils associés au troisième domaine, soit l'automotivation, sont regroupés dans le tableau 29. La première catégorie contient les activités et les outils susceptibles de développer la compétence émotionnelle qui consiste à utiliser ses émotions. (A1, O2, O8, O13 et O14). Le but des activités est donc de tirer profit des bons côtés de nos émotions.

Nous avons également identifié cinq activités qui permettent de favoriser le développement du domaine de l'automotivation, mais qui ne sont pas en lien avec la capacité à utiliser ses émotions. L'activité A28 – *L'escalier de la motivation* en est un bon exemple. Dans celle-ci, on présente aux élèves différents niveaux de

⁷² Cette activité sera susceptible de développer cette compétence si le sujet de la situation d'écriture porte sur les manteaux de l'élève.

motivation et on invite ces derniers à se situer dans cet escalier pour différents contextes. Ex. : *Quel est ton niveau de motivation pour l'école en général? Pour les cours de français? Pour les cours d'éducation physique? Pour ton entraînement au hockey?* Ce type d'activité fait donc partie de la dernière catégorie : *Autres activités du domaine* (A27, A28, A29, A30 et A31).

Tableau 29

Activités et outils susceptibles de favoriser le développement de l'automotivation

C. émo.	Activités	Outils
Utiliser ses émotions	A1-Portons un toast	O2-Le cahier émotionnel O8-La boîte réconfortante O13-Intervenir avec les Monsieur - Madame O14-La page des réussites
Autres activités du domaine	A27-Sergio sauve le match A28-L'escalier de la motivation A29-Le trophée éponyme A30-Ironman A31-La force de se relever	

1.4.4 Activités et outils susceptibles de développer des compétences en français

Au cours des dernières années, l'expérience empirique de la chercheuse lui a permis de découvrir de nombreux liens qu'il est possible de faire entre l'intelligence émotionnelle et les composantes des compétences de français ainsi que les critères d'évaluation des trois compétences de français du PFÉQ (gouvernement du Québec 2001). Quelques liens ont été exposés au deuxième chapitre, mais cette présente section fournit des exemples plus explicites.

Parmi les trente et une activités en intelligence émotionnelle présentées dans le guide, on en dénombre vingt-neuf dans le tableau 30 qui visent le développement d'une ou plusieurs compétences en français.

La colonne *Lire* présente toutes les activités en lien avec la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* (A4, A6, A7, A10, A11, A12, A13, A14, A17, A20, A21, A22, A24 et A27)

Puis, la deuxième colonne concerne les activités associées au développement de la compétence *Écrire des textes variés* (A5, A6, A8, A9, A13, A15, A16, A19, A23, A25, A27 et A31).

La dernière rangée de ce tableau présente les activités qui peuvent permettre de développer la compétence *Communiquer oralement* (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A29, A30 et A31).

Parmi les quatorze outils proposés qui visent le développement de l'intelligence émotionnelle, sept peuvent également contribuer au développement des compétences en français.

Tableau 30

Activités en lien avec le développement des compétences de français

Titre de l'activité	Compétences de français		
	Lire	Écrire	Communication orale
A1-Portons un toast			✓
A2-Le visage d'une émotion			
A3-Recherche sur une émotion			✓
A4-Tourbillon d'émotions 1	✓		✓
A5-Dictée des émotions		✓	✓
A6-Aujourd'hui, je suis...	✓	✓	✓
A7-Comment je me sentirais si...	✓		✓
A8-Phrases pour déclencher l'écriture		✓	
A9-Questionnaire pour mieux se connaître		✓	
A10-Les émotions d'Alexis	✓		
A11-Grosse colère 1	✓		✓
A12-Grosse colère 2	✓		✓
A13-Un petit tourbillon de colère	✓	✓	✓
A14-Ce que j'aime de moi 1	✓		✓
A15-Ce que j'aime de moi 2		✓	✓
A16-La main des qualités		✓	✓
A17-L'histoire de Marie	✓		✓
A18-L'histoire de Jonathan			✓
A19-Visualisation de mes subpersonnalités		✓	
A20-Les combats de Ti-Coeur	✓		✓
A21-Les mini-moi d'Alexis	✓		✓
A22-Les douze manteaux de maman	✓		✓
A23-Les douze manteaux de ...		✓	✓
A24-Les grands contraires psychologiques	✓		✓
A25-Lettre à une subpersonnalité		✓	
A26-Mes Monsieur - Madame			✓
A27-Sergio sauve le match	✓	✓	✓
A28-L'escalier de la motivation			
A29-Le trophée éponyme			✓
A30-Ironman			✓
A31-La force de se relever		✓	✓

Ainsi, le tableau 31 permet de constater que trois outils sont en lien avec la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* (O9, O11 et O13), cinq avec la compétence *Écrire des textes variés* (O2, O9, O11, O12 et O13) et cinq également avec la compétence *communiquer oralement* (O6, O9, O10, O12 et O13).

Tableau 31

Outils en lien avec le développement des compétences de français

Titre de l'outil	Compétences de français		
	Lire	Écrire	Com. orale
O1-Le cerveau triunique			
O2-Le cahier émotionnel		✓	
O3-Le langage corporel des émotions			
O4-Le coin émotionnel			
O5-Le tapis à soucis ou l'arbre à soucis			
O6-Le pouls du groupe			✓
O7-Le calendrier émotionnel			
O8-La boîte réconfortante			
O9-Le vocabulaire émotionnel	✓	✓	✓
O10-Le thermomètre de mon émotion			✓
O11-OpérAction	✓	✓	
O12-Les qualités de A à Z		✓	✓
O13-Intervenir avec les Monsieur Madame	✓	✓	✓
O14-La page des réussites			

1.4.5 Présentation du canevas des fiches d'activités et des outils

Afin de faciliter la recherche d'informations, les fiches qui présentent les activités et les outils ont été élaborées en utilisant un canevas identique. Ce modèle est exposé à la figure 7. Dans celui-ci, on retrouve les éléments suivants⁷³ :

- 1) Titre de l'activité/outil;
- 2) Domaine(s) lié(s) à l'intelligence émotionnelle touché(s). (Dans le but de faciliter la présentation des fiches, nous avons simplifié les noms des domaines. Par exemple, la *connaissance des émotions et la conscience de soi* apparaissent sous le libellé *Conscience de soi.*);
- 3) Compétence(s) émotionnelle(s) ciblée(s);
- 4) Compétence(s) du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) que cette activité permet de travailler;
- 5) Matériel nécessaire pour réaliser l'activité/outil;
- 6) Durée approximative prévue (La durée peut varier selon le cycle ou l'importance que l'on souhaite accorder à l'activité.);
- 7) Numéro associé à cette fiche ainsi que le ou les cycles concernés.
- 8) Lorsque l'activité nécessite un livre jeunesse, l'image de celui-ci est présentée au centre de la fiche. Pour les autres activités et outils, une image significative est placée à droite de la fiche pour faciliter le repérage;
- 9) Brève description de l'activité ou de l'outil. Lorsque l'activité nécessite un album, un résumé de celui-ci est présenté. La provenance de ces informations est toujours indiquée selon la légende suivante :
(LO) : Site Internet de Livres ouverts (4^e) : Quatrième de couverture ou (maison d'édition);
- 10) Déroulement de l'activité présenté étape par étape. D'autres pistes d'exploitation sont parfois suggérées.

⁷³ Ces numéros correspondent aux éléments identifiés dans la figure 7.

1

2	Conscience de soi 	Tourbillon d'émotions 1 (lecture à voix haute)	Activité 4 1er cycle	7
---	------------------------------	--	-------------------------	---

3 **Compétences émotionnelles:**

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Développer le vocabulaire émotionnel

4 **Programme de formation**

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires

5 **Matériel:**

Livre de Canin, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto: Éditions Scholastic.

Extrait du livre disponible sur le site suivant: <http://www.scholastic.ca/editions/ilvres/albums/tourbillondemotions.htm#sample>

6 **Durée:** 30 minutes

8

RÉSUMÉ DU LIVRE

«Comment je me sens? J'ai des hauts et des bas. Il m'arrive d'être fâché ou inquiet. Je suis souvent content, mais parfois, je suis triste. Je ressens toutes sortes d'émotions et c'est très bien ainsi!

Un texte en rimes pour aider les enfants à comprendre et à exprimer leurs émotions» (Scholastic)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE

1. Faire une première lecture à voix haute aux élèves.

2. Questionner les élèves:

- Quelle est la présentation de l'émotion que vous avez préférée? Pourquoi?
- Connaissez-vous d'autres situations où vous pourriez vous sentir heureux-heureuse, excité(e), triste, fâché(e)?
- Avez-vous appris de nouveau mot pour nommer les sentiments? Que signifie être maussade, reconnaissant et timide?
- Qu'avez-vous remarqué de particulier en ce qui concerne le choix des mots? Si nécessaire, relire un extrait du texte afin qu'ils puissent réentendre certaines rimes.

9

10

Figure 7
Canevas des fiches d'activités et des outils

1.5 Les autres sections importantes du guide

Certes, les cinq catégories de documents présentées précédemment (les informations théoriques, les partages d'expériences personnelles à la chercheuse, les textes pour motiver les enseignants et les activités et les outils) sont le cœur de ce guide. Toutefois, il importe de mentionner d'autres éléments qui optimisent ce dernier. Ainsi, les sections qui présentent les tables des matières par cycle, l'introduction, l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) et l'index par catégorie apportent une plus value au guide. Examinons le contenu de chacune d'elles.

1.5.1 Tables des matières⁷⁴

La table des matières présente les différents documents du guide. Après l'introduction et la section sur l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), quatre blocs regroupent les différentes fiches pour les enseignants, les activités et les outils: *Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement*, *La table est mise : poursuivons!*, *Les subpersonnalités* et *On se motive*.

Le guide a été conçu pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. Or, certains outils et activités s'adressent plus spécifiquement à des élèves d'un cycle particulier. Ainsi, afin de rendre le guide plus efficace, des crochets indiquent à qui s'adressent les activités et les outils. Bien sûr, selon la maturité émotionnelle des élèves, l'enseignant pourra aller piger des activités et des outils d'un cycle inférieur ou supérieur et les adapter. Puisque la table des matières offre un aperçu global des cycles qui sont touchés par les activités et les outils, celle-ci facilitera également la planification de l'enseignement pour les classes multiâges qui sont intercycles (2^e et 3^e année ainsi que 4^e et 5^e année).

⁷⁴ La table des matières dont il est question ici diffère de celle de la version initiale du guide. La table des matières de cette présente section a été conçue suite aux recommandations des évaluateurs. Des informations supplémentaires à ce sujet sont présentées plus loin dans ce chapitre.

1.5.2 Introduction

La section Introduction permet de répondre à trois questions importantes :

- Pourquoi se soucier du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves?
- Pourquoi avoir créé un guide d'accompagnement pour les enseignants?
- Pourquoi aborder uniquement les domaines reliés à l'intelligence intrapersonnelle dans ce guide?

Dans le cadre de son travail de conseillère pédagogique, la chercheuse a parfois rencontré des enseignants qui exprimaient des résistances à intégrer le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves dans leur enseignement. Ainsi, nous considérons important d'illustrer des comportements typiques d'élèves qui démontrent bien les répercussions que les émotions peuvent avoir dans la vie des élèves et donc, dans le quotidien de l'enseignant. Quelques brèves informations sur les compétences émotionnelles à développer sont ensuite présentées.

Puis, en réponse à la deuxième question « Pourquoi avoir créé un guide d'accompagnement pour les enseignants? », la chercheuse présente son cheminement personnel qui l'a amenée à intégrer l'intelligence émotionnelle dans sa pratique, mais aussi à former des enseignants. Cette dernière explique que malgré les formations de plusieurs heures sur ce sujet, les enseignants souhaitent être davantage guidés dans la mise en place des activités. Ceux-ci ont également besoin qu'on leur présente des liens qu'il est possible de faire avec l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) afin de mieux l'intégrer dans leur enseignement. Le guide répond y répond et c'est ce qui en fait donc sa spécificité.

Finalement, en ce qui concerne la question « Pourquoi aborder uniquement les domaines reliés à l'intelligence intrapersonnelle dans ce guide? », les réponses présentées permettent de comprendre pourquoi les programmes qui ciblent

principalement le développement des habiletés sociales n'obtiennent pas toujours les effets escomptés.

1.5.3 Liens entre l'intelligence émotionnelle et le PFÉQ

Certes, les enseignants ont l'obligation de travailler en conformité avec le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) et les cadres d'évaluation des apprentissages (gouvernement du Québec (2011a, 2011b))⁷⁵. Afin de faciliter la tâche des enseignants et d'éviter de travailler avec plusieurs outils, nous avons intégré des tableaux qui présentent les compétences du programme de français du primaire, les composantes de celles-ci et les critères d'évaluation. Pour répondre à un besoin des enseignants, des liens avec ces éléments et l'intelligence émotionnelle sont également présentés.

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la compétence *Structurer son identité* est au cœur du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. Des liens entre cette compétence et l'intelligence émotionnelle sont donc explicités dans le guide.

1.5.4 Index par catégorie

Le guide produit peut être utilisé autant par des enseignants qui amorcent l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement que par d'autres, plus expérimentés. Pour ces derniers qui connaissent bien les contenus prioritaires, ils pourront puiser dans le guide, par exemple, de nouveaux outils ou activités. Afin de faciliter leur recherche, un index pour les cinq types de fiches (*Soif d'apprendre*, *Tranche de vie*, *Bol de réconfort*, *Activités* et *Outils*) a été ajouté.

⁷⁵ Un cadre d'évaluation des apprentissages est prescrit pour chacune des disciplines du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001). Dans le cadre de cet essai, nous ferons référence seulement à ceux du programme en arts plastiques et en français, langue d'enseignement.

Le guide étant maintenant présenté, il nous apparaît important d'analyser celui-ci en fonction de notre intention de départ. Tel que nous l'avons mentionné au deuxième chapitre, le domaine de la connaissance des émotions et la conscience de soi est la clé de la voûte du développement de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, nous avons tenu compte de cet élément important dans l'élaboration du guide. Bien entendu, la maîtrise de soi et de ses émotions, issue du premier domaine n'a pas été négligée. L'automotivation, importante dans le monde de l'éducation, occupe également une place.

2. ANALYSE THÉORIQUE DU GUIDE

Précédemment, au premier chapitre, nous avons identifié des chercheurs de l'Université de Sherbrooke qui se sont intéressés au développement de l'intelligence émotionnelle en éducation. Certaines recherches souhaitaient identifier des activités susceptibles de favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. (Voir l'annexe D). La particularité de cette présente recherche est que, en plus de porter une attention sur le choix des activités et des outils permettant d'atteindre ce but, des liens avec le programme de français de l'enseignement au primaire sont présentés. Il s'avère donc important de nous assurer du lien entre la théorie sur les compétences émotionnelles et les compétences de français avec le contenu du guide.

Cette section présente une analyse du choix des activités et des outils en lien avec la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle, des compétences de français et une proposition d'une démarche pédagogique de l'utilisation des activités et des outils au cours de l'année scolaire.

Examinons donc, pour commencer, la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle.

2.1 La priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle

Pour bien comprendre l'analyse de la priorisation des domaines de l'intelligence émotionnelle, il importe de bien distinguer ces derniers des compétences émotionnelles. À cet égard, le tableau 10, présenté au deuxième chapitre, montre que les compétences émotionnelles s'inscrivent dans les domaines de l'intelligence émotionnelle. Rappelons que dans le cadre de cette recherche, nous nous limitons aux trois domaines qui composent l'intelligence intrapersonnelle. Il s'agit, par ordre d'importance de la connaissance des émotions et la conscience de soi, de la maîtrise de soi et de ses émotions et de l'automotivation. À l'intérieur de ces domaines se situent les compétences émotionnelles : identifier ses émotions, comprendre les causes et les conséquences de ses émotions, exprimer ses émotions, réguler ses émotions et utiliser ses émotions.

Certes, cette priorisation des domaines doit se refléter dans le choix des activités et des outils du guide. La prochaine section consiste donc en une analyse de la répartition des activités et des outils selon les domaines de l'intelligence intrapersonnelle et les compétences émotionnelles.

2.1.1 *Analyse du domaine de la connaissance des émotions et de la conscience de soi*

Le domaine de la connaissance des émotions et de la conscience de soi étant celui qui doit être priorisé pour permettre le développement des autres, il est donc justifié que celui-ci occupe une place prépondérante dans le guide. Nous avons produit le tableau 32 afin de pouvoir observer la répartition des activités et des outils selon les domaines de l'intelligence intrapersonnelle et les compétences émotionnelles. Ainsi, celui-ci expose que trente activités sur les trente et une proposées et treize outils sur quatorze touchent ce domaine de l'intelligence émotionnelle. Toutefois, bien que le domaine de la connaissance des émotions et la conscience de soi soit la clé de voûte du développement des autres domaines de l'intelligence émotionnelle, il importe

nécessairement d'inclure plusieurs activités et outils rattachés à ce domaine dès le tout début, mais aussi, tout au long de l'année. Nous nous assurerons ainsi d'offrir des bases plus solides pour le développement des autres compétences qui suivront, dont celles liées à l'intelligence interpersonnelle.

Tableau 32

Répartition des activités et des outils selon les domaines de l'intelligence intrapersonnelle et les compétences émotionnelles

Domaines de l'intelligence intrapersonnelle	Nombre d'activités (sur 31)	Nombre d'outils (sur 14)	Compétences émotionnelles	Nombre d'activités (sur 31)	Nombre d'outils (sur 14)
Connaissance des émotions et conscience de soi	30	13	Identifier ses émotions	23	10
			Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions	21	7
			Autres activités et outils pour ce domaine	5	2
Maîtrise de soi et de ses émotions	10	11	Exprimer ses émotions	8	8
			Réguler ses émotions	3	8
Automotivation	6	4	Utiliser ses émotions	1	4
			Autres activités de ce domaine	5	-

Au deuxième chapitre, nous avons exposé que des recherches sur l'alexithymie (Mikolajczak *et al.*, 2009) ont montré toute l'importance du développement de la compétence qui consiste à identifier ses émotions pour une bonne santé mentale et physique, ainsi que pour vivre de bonnes relations sociales. Puisqu'un bon nombre d'adultes (environ 15 % selon Berthoz (2011)) y arrivent difficilement, il importe de travailler cette compétence dès l'enfance. Il est donc de mise que le guide accorde une

grande place à des activités et des outils qui visent le développement de cette compétence émotionnelle. En conséquence, vingt-trois activités et dix outils visent le développement de la compétence *identifier ses émotions*.

Par ailleurs, l'identification de ses émotions est également liée à la compétence *Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions*. Pour parvenir à une régulation de ses émotions, il faut comprendre ce qui nous arrive. Ainsi, vingt et une activités et sept outils ciblent donc le développement de cette dernière. Bien que le guide se consacre uniquement au développement de l'intelligence intrapersonnelle, ces deux compétences émotionnelles faciliteront progressivement le développement de l'empathie qui est au cœur de l'intelligence interpersonnelle.

Finalement, nous avons cru bon d'ajouter cinq activités et deux outils qui n'impliquent pas les deux compétences émotionnelles précédemment nommées, mais qui relèvent de la conscience de soi. Ces activités portent donc sur la conscience de ses qualités, ses forces et ses difficultés.

2.1.2 Analyse du domaine de la maîtrise de soi et de ses émotions

Les domaines de la connaissance des émotions et la conscience de soi ainsi que la maîtrise de soi et de ses émotions sont fortement liés. Pour maîtriser sa colère, un individu doit d'abord reconnaître l'émotion qu'il vit (identifier ses émotions) et comprendre les causes et les conséquences de celle-ci.

Bien qu'il faut offrir un maximum d'activités et d'outils pour la connaissance de soi et de ses émotions, il est nécessaire d'en proposer pour aider les élèves à parvenir à une maîtrise de soi et de leurs émotions. Par conséquent, comme l'indique le tableau 32, dix activités sur les trente et une proposées et onze outils sur quatorze ciblent le développement de cette compétence.

Ce domaine regroupe deux compétences émotionnelles : exprimer ses émotions et réguler ses émotions. Nous proposons huit activités et huit outils pour aider les élèves à exprimer leurs émotions de façon orale ou écrite. Quant à la deuxième compétence, réguler ses émotions, trois activités et huit outils sont inclus dans le guide. Pour cette compétence, les outils occupent une plus grande place que les activités. En effet, nous souhaitons que les élèves puissent réutiliser seuls des moyens pour réguler leurs émotions. Une fois que l'utilisation de l'outil a été enseignée de façon explicite dans un contexte où l'élève ne vivait pas une émotion désagréable, il pourra le réutiliser lors d'un moment où il aura besoin de maîtriser ses émotions. Les outils s'avèrent efficaces pour répondre à ce besoin.

2.1.3 Analyse du domaine de l'automotivation

L'automotivation est un domaine important dans le monde scolaire. Toutefois, son développement vient au second plan. En effet, lorsque l'élève se connaît mieux, reconnaît ses forces et ses difficultés, peut exprimer ses émotions et réguler l'intensité de celles-ci, contrôler ses besoins de satisfaction immédiate, il pourra, d'abord avec l'aide d'un adulte qui a une bonne maturité émotionnelle, apprendre progressivement à se fixer des buts réalistes et effectuer des choix conscients.

Il serait donc inadéquat d'offrir un maximum d'activités et d'outils sur l'automotivation sans d'abord s'être soucié de la connaissance des émotions et de la conscience de soi ainsi que de la maîtrise de soi et de ses émotions. Pour ces raisons, tel qu'indiqué dans le tableau 32, six activités et quatre outils pour favoriser le développement de l'automotivation sont suggérés. De plus, ceux-ci s'adressent davantage aux élèves du 2^e cycle et du 3^e cycle.

En ce qui concerne la compétence émotionnelle *Utiliser ses émotions*, le guide présente une activité et quatre outils qui visent le développement de cette dernière. De

plus, cinq activités sont susceptibles de développer le domaine de la motivation, mais elles ne sont pas liées à l'utilisation de ses émotions.

2.2 La place accordée aux compétences de français

En élaborant ce guide, nous souhaitons démontrer qu'il est possible de vivre en classe des activités susceptibles de favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle tout en travaillant également des contenus en français. Dans le tableau 30 présenté précédemment, nous avons identifié la ou les compétences impliquées pour chacune des activités proposées dans le guide. Ainsi, presque la totalité des activités, soit vingt-neuf sur trente, touche au moins une compétence en français.

Comme on peut le constater dans ce tableau, certaines activités impliquent même plus d'une compétence de français. Cet aspect est fort intéressant puisque, comme mentionné dans le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001): « Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets ». (gouvernement du Québec, 2006, p. 73)

Nous avons choisi de ne pas procéder à une analyse systématique des compétences qui pourraient être développées avec les outils, car ces derniers proposent principalement des moyens pouvant aider les élèves lorsqu'ils sont envahis par les émotions. Pour ces moments précis, l'objectif premier n'est pas le développement de compétences en français, mais bien la recherche du bien-être de l'élève.

Élaboré à partir des données du tableau 30, le tableau 33 apporte des précisions sur le nombre et le pourcentage d'activités en lien avec le développement de chacune des compétences de français. Ce dernier sert de référence pour les prochaines rubriques.

Tableau 33

Nombre et pourcentage d'activités pour chacune des compétences de français

Compétences de français	Nombre d'activités (sur 31)	% d'activités
Lire	14	45,2 %
Écrire	12	38,7 %
Lire et/ou écrire	23	74,2 %
Communiquer	24	77,4 %

2.2.1 Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires

La colonne qui présente le pourcentage des activités du guide pour chacune des compétences de français nous permet de constater que 45,2 % des activités ciblent le développement de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*. Cette proportion est adéquate puisque, comme le cadre d'évaluation des apprentissages en français (langue d'enseignement) du gouvernement du Québec (2011b) le précise, au premier et au deuxième cycle, 50 % de la note au bulletin est attribuée à cette compétence alors que cette pondération correspond à 40 % au 3^e cycle.

Comme il a été mentionné au deuxième chapitre, le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) accorde une place de choix aux livres dans le développement des compétences de français. Le guide produit tient compte de cet élément considérable et inclut donc plusieurs livres de littérature jeunesse. Nous trouvons donc important de présenter le tableau 34 qui regroupe les activités qui ont été élaborées à partir d'un livre de littérature jeunesse. Ainsi, près de la moitié des activités (quinze sur trente et une) est rattachée à un livre pour les enfants. Parfois, deux activités sont présentées pour un même livre.

Tableau 34

Activités élaborées à partir d'un livre de littérature jeunesse

Titre de l'activité	Livre
A4-Tourbillon d'émotions	Tourbillon d'émotion (J. Cain)
A5-Dictée des émotions	
A6-Aujourd'hui, je suis...	Aujourd'hui, je suis... (M. V. Hout)
A10-Les émotions d'Alexis	Toto la brute (D. Demers)
A21-Les mini-moi d'Alexis	
A11-Grosse colère 1	Grosse colère (M. D'Allancé)
A12-Grosse colère 2	
A13-Un petit tourbillon de colère	Un petit tourbillon de colère (C. Demanie)
A14-Ce que j'aime de moi 1	Ce que j'aime de moi (T. Moroney)
A20-Les combats de Ti-Cœur	Les combats de Ti-Cœur – M. Monette
A25-Lettre à une subpersonnalité	
A22-Les douze manteaux de maman	Les douze manteaux de maman (M. Sellier)
A23-Les douze manteaux de...	
A24-Les grands contraires psychologiques	Le livre des grands contraires psychologiques (O. Brenifier)
A27-Sergio sauve le match	Sergio sauve le match (E. Rodriguez)

Depuis quelques années, plusieurs commissions scolaires du Québec offrent à leurs enseignants des formations sur le *Continuum de lecture*⁷⁶. Nous considérons important de présenter des activités en français en utilisant différents dispositifs de lecture permettant ainsi aux enseignants de mettre en pratique et consolider leurs connaissances et leurs compétences à ce sujet. De plus, un enseignant qui n'a pas suivi cette formation trouvera suffisamment d'informations dans les lectures interactives et à voix haute pour travailler avec leurs élèves ces dispositifs de lecture.

⁷⁶ Des informations à ce sujet ont été présentées au deuxième dans la rubrique 2.1.2 *Les dispositifs de lecture*.

Par ailleurs, les activités ont été élaborées en tenant compte des composantes de la compétence *Lire des textes variées et apprécier des œuvres littéraires* et des critères d'évaluation du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) ainsi que du cadre d'évaluation des apprentissages en français, langue d'enseignement (gouvernement du Québec, 2011b). Ainsi, les livres de littérature jeunesse choisis permettent de travailler la composante *Utiliser le contenu des textes à diverses fins*. Par exemple, les documentaires que nous avons sélectionnés (*Tourbillon d'émotions*, *Aujourd'hui, je suis...* et *Le livre des grands contraires psychologiques*) exposent une variété d'émotions et des traits de personnalité qui peuvent aider à l'acquisition du vocabulaire émotionnel. Cet enrichissement du vocabulaire favorisera la compréhension des prochains textes qui seront présentés aux élèves et pourra également être réinvesti lors des situations d'écriture pour bien décrire les différents personnages.

Les livres choisis pour comprendre ce que sont les subpersonnalités (*Les combats de Ti-Cœur*, *Toto la brute*, *Le livre des grands contraires psychologiques*, *Les douze manteaux de maman* et les livres de la collection *Monsieur – Madame*) pourraient constituer un réseau littéraire permettant ainsi le développement de la composante *Utiliser le contenu des textes à diverses fins*, mais aussi la capacité à *Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences*.

Un des objectifs de la lecture interactive est d'enseigner différentes stratégies de lecture. Les lectures interactives suggérées dans le guide permettent ainsi de favoriser le développement d'une autre composante de la compétence à lire, soit *Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture*.

D'autre part, les activités du guide qui ciblent le développement de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* contiennent des éléments permettant de travailler les quatre dimensions de la lecture (la

compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation) présentées au chapitre deux. Un enseignant peu familier avec ces dimensions tirera profit des lectures interactives qui offrent un éventail varié d'éléments offrant de travailler les quatre dimensions à la fois. Bien sûr, ce dernier pourra également limiter le nombre de questions à exploiter avec les élèves et se concentrer davantage sur une dimension en particulier.

2.2.2 *Écrire des textes variés*

L'expression de ses émotions d'une façon socialement acceptable est intimement liée à l'identification de celles-ci. Cela peut se faire à l'oral ou à l'écrit. Cette compétence émotionnelle peut donc se lier facilement à la compétence *Écrire des textes variés*.

Comme on peut le constater à partir du tableau 33, 38,7 % des activités, soit douze sur trente et une, sont en lien avec le développement de la compétence à écrire. Cette proportion d'activités qui touche l'écriture est tout à fait convenable puisque le cadre d'évaluation des apprentissages en français du gouvernement du Québec (2011b) indique que la compétence *Écrire des textes variés* est pondérée à 30 % pour le résultat disciplinaire transmis au bulletin pour les élèves du premier et du deuxième cycle. Cette pondération correspond à 40 % au troisième cycle.

Le développement de la compétence *Écrire des textes variés* repose sur plusieurs composantes. Dans le cadre du guide produit, la plupart des activités sont en lien avec la composante *Exploiter l'écriture à diverses fins*. Tout comme le mentionne le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), cela peut être pour s'exprimer, créer, communiquer, apprendre, répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux. Les activités proposées dans le guide permettent de travailler cette composante. Voici quelques exemples⁷⁷ :

⁷⁷ Il y a de nombreux autres exemples dans le guide, mais l'analyse de chacun ne serait pas pertinent dans le cadre de cette recherche.

- *A5-Dictée des émotions* - invite l'élève à s'exprimer et à communiquer aux autres ce qu'il ressent dans différentes circonstances ;
- *A9-Questionnaire pour mieux me connaître* - répond aux mêmes fins que l'activité précédente, mais répond davantage à un besoin personnel de mieux se connaître ;
- *A15-Ce que j'aime de moi* – invite l'élève à communiquer aux autres ce qu'il aime de lui ce qui permet de répondre à un besoin personnel et social (besoin de reconnaissance) ;
- *A23-Les douze manteaux de...* - en demandant à l'élève d'écrire ses trois manteaux, on l'invite ainsi à créer, à communiquer et à répondre à des besoins scolaires (connaissances sur les métaphores, les rimes, les interprétations, les inférences, etc.).

D'autres activités permettent également de *Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences*. Ainsi, les activités d'écriture qui sont un prolongement à une lecture fournissent souvent des textes riches en contenu. En effet, l'élève peut réinvestir les connaissances nouvellement acquises et produire un texte d'une plus grande qualité. Cette façon de faire est utilisée dans les examens ministériels de français à la fin du deuxième et du troisième cycle. Le guide présente plusieurs activités qui sont conçues de cette façon. Le tableau 35 expose différentes activités d'écriture qui sont un prolongement à une activité de lecture.

Précédemment, nous avons mentionné qu'une analyse systématique des compétences de français susceptibles d'être développées par tous les outils ne serait pas pertinente. Néanmoins, deux outils méritent d'être présentés, car ils sont particulièrement intéressants pour développer le vocabulaire. Il s'agit des outils *O9-Vocabulaire émotionnel* et *O12-Qualités de A à Z*. Le premier offre du vocabulaire en lien avec des émotions. Une liste présente des mots classés selon les familles d'émotions de base : joie, colère, tristesse, dégoût, surprise et peur. Cette feuille pourrait être incluse dans un recueil d'outils que l'élève peut utiliser lorsqu'il écrit un texte. Cela pourrait lui permettre d'apporter plus de précisions. Par exemple, en

voulant décrire que le personnage de son histoire est triste, l'élève pourra indiquer s'il est bouleversé, chagriné ou nostalgique.

Tableau 35

Activités d'écriture en prolongement à la lecture d'un album

Tourbillon d'émotions (J. Cain)	Dictée des émotions - Écriture de phrases à la manière de l'auteur.)
Aujourd'hui, je suis... (M. V. Hout)	Élaboration d'un petit cahier des synonymes
Un petit tourbillon de colère (C. Demanie)	Écrire le déroulement d'une journée dans la peau d'une personne qui nous agace dans notre entourage
Les combats de Ti-Cœur (M. Monette) (familiarisation avec les subpersonnalités)	Écriture d'une lettre à une subpersonnalité
Le livre des grands contraires psychologiques	Écriture d'un court texte sur les prises de conscience effectuées au cours de la lecture et de la discussion
Les douze manteaux de maman (M. Sellier)	Écriture d'un album collectif <i>Les douze manteaux de mon enseignante</i> ou projet d'écriture individuel <i>Mes trois manteaux</i> <i>Les trois vestons de mon père</i>
Sergio sauve le match (E. Rodriguez)	Écriture d'une anecdote personnelle racontant une réussite sportive (ou autre) en indiquant les moyens utilisés pour arriver à ses fins.

Quant au deuxième outil, il présente une liste de qualités classées par ordre alphabétique. Lorsqu'on demande aux élèves de s'identifier une qualité ou d'en trouver une pour un compagnon de classe, ceux-ci sont rapidement à court de mots. Ils pourront également l'utiliser pour décrire leurs personnages dans les situations d'écriture. Bref, ces listes offrent de nombreuses possibilités de travailler la composante *Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture*. Certes, l'enseignant devra, au préalable, enseigner aux élèves comment travailler avec ces listes de mots.

2.2.3 Communiquer oralement

La communication orale est au cœur même de l'expression des émotions. Le gouvernement du Québec (2001) le souligne également:

La communication orale constitue à la fois un véhicule de la pensée et de ses sentiments de même qu'un outil d'apprentissage. La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. (p. 80)

Il est donc justifié que celle-ci occupe une place très importante dans les activités qui visent le développement de l'intelligence émotionnelle. En consultant le tableau 31, on constate que 77,4 % des activités sont en lien avec la compétence *Communiquer oralement*. Le cadre d'évaluation des apprentissages en français, langue d'enseignement, prescrit par le MÉLS du gouvernement du Québec (2011b) indique que cette compétence est pondérée à 20 % pour le résultat disciplinaire transmis au bulletin pour tous les cycles du primaire. Cependant, il importe de préciser que cela ne signifie pas qu'il faut se limiter à la travailler seulement 20 % du temps d'enseignement consacré au français! De toute évidence, dans le cadre de ce guide, cette compétence occupe une plus grande importance. Toutefois, nous ne considérons pas que cela est problématique puisque les compétences à lire et/ou à écrire sont présentes dans 74,2 % des activités du guide. La communication orale fait partie du quotidien, peu importe la discipline scolaire enseignée. Dans la plupart des activités, elle vient compléter une autre compétence de français. L'enseignant disposera donc d'un plus grand choix pour sélectionner les activités dans lesquelles il souhaite faire un enseignement spécifique ou une évaluation de cette compétence.

La compétence *Communiquer oralement*, tout comme les autres compétences, comprend plusieurs composantes. Ainsi, les composantes *Partager ses propos durant une situation d'interaction* et *Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de*

communication orale sont présentes dans plusieurs activités et sans contredit, dans les lectures interactives.

C'est également en entendant les réponses des autres élèves que ces derniers seront amenés à *Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée*.

Dans les activités qui permettent de travailler la compétence *Communiquer oralement*, cinq formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux (*témoignage, symposium, discussion collective, information horizontale* et *buzz*) sont proposés. (Voir l'annexe J pour une description de celles-ci.) Le but était ainsi de démontrer qu'il existe des alternatives au traditionnel exposé oral et susciter l'intérêt des enseignants pour en connaître d'autres. Dans le cadre de cet essai, nous sommes limités à cinq, mais comme nous l'avons mentionné au deuxième chapitre, Le Pailleur (2010) en propose cinquante-cinq, à titre d'exemple.

Nous avons identifié dans le tableau 36, les formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux pour chacune des activités faisant appel à la compétence *Communiquer oralement*. Il en ressort que la formule privilégiée dans le guide est la discussion collective. Basée sur la coopération, c'est l'enseignant, dans le cadre des activités du guide, qui anime la rencontre, s'assurant ainsi de faire progresser les échanges, d'encourager les personnes plus discrètes à participer, etc.

Puisque la discussion collective selon Le Pailleur (2010) permet de s'exprimer à l'intérieur d'un grand groupe, d'écouter les propos des autres et de faire du pouce sur ce qui a été dit, cette formule pédagogique est intimement liée à la composante *Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée*.

Tableau 36

Formules pédagogiques suggérées pour favoriser la communication

Titre des activités	Formules pédagogiques suggérées pour la communication orale				
	témoignage	symposium	discussion collective	information horizontale	buzz
A1-Portons un toast	✓				
A2-Le visage d'une émotion					
A3-Recherche sur une émotion		✓			
A4-Tourbillon d'émotions			✓		
A5-Dictée des émotions					✓
A6-Aujourd'hui, je suis...			✓		
A7-Comment je me sentirais si...			✓		
A8-Phrases pour déclencher l'écriture					
A9-Questionnaire pour mieux se connaître					
A10-Les émotions d'Alexis					
A11-Grosse colère 1			✓		
A12-Grosse colère 2					✓
A13-Un petit tourbillon de colère			✓		
A14-Ce que j'aime de moi 1			✓		
A15-Ce que j'aime de moi 2				✓	
A16-La main des qualités				✓	
A17-L'histoire de Marie			✓		
A18-L'histoire de Jonathan			✓		
A19-Visualisation de mes subpersonnalités					
A20-Les combats de Ti-Coeur			✓		
A21-Les mini-moi d'Alexis			✓		
A22-Les douze manteaux de maman			✓		
A23-Les douze manteaux de ...		✓			
A24-Les grands contraires psychologiques					✓
A25-Lettre à une subpersonnalité					
A26-Mes Monsieur - Madame					✓
A27-Sergio sauve le match			✓		
A28-L'escalier de la motivation					
A29-Le trophée éponyme	✓				
A30-Ironman			✓		
A31-La force de se relever			✓		

Note : Les activités surlignées en bleu sont des lectures interactives ou des lectures à voix haute.

Le nombre élevé d'activités faisant appel à la discussion collective est dû, en grande partie, aux lectures collectives et aux lectures à voix haute proposées dans le guide.⁷⁸ En effet, ces deux dispositifs de lecture sont basés sur la discussion. Pour que cette formule pédagogique soit efficace, il sera important que différentes stratégies de communication soient enseignées.⁷⁹ Cela permettra également de développer la composante *Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication*.

De toute évidence, ces activités et outils qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle et des compétences de français permettront également de développer la compétence *Structurer son identité*.

2.3 Structurer son identité

Tel que nous l'avons présenté au deuxième chapitre, la compétence « Structurer son identité » partage de nombreux liens avec les domaines de l'intelligence intrapersonnelle. Dans la définition des composantes de cette compétence, on retrouve des mots clés tels qu'identifier ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions, exploiter ses forces, surmonter ses limites, reconnaître ses valeurs et ses buts, se faire confiance, etc. qui sont également au cœur de l'intelligence intrapersonnelle.

La compétence *Structurer son identité* est si intimement liée au développement de l'intelligence émotionnelle que cette dernière est en application dans tous les outils et activités qui sont proposés dans le guide. Pour cette raison, nous n'avons pas considéré important de présenter un tableau où tous les outils et activités apparaîtraient.

⁷⁸ Ces éléments sont surlignés en bleu dans le tableau

⁷⁹ Ces stratégies sont présentées dans la Progression des apprentissages produite par le gouvernement du Québec (2011) aux pages 87 à 90.

Du reste, ce qui importe maintenant d'analyser est la démarche pédagogique proposée pour présenter ces activités et outils contenus dans le guide.

2.4 Proposition d'une démarche pédagogique pour l'utilisation des activités et des outils au cours de l'année scolaire

Lors de la présentation du problème de recherche, nous avons mentionné que plusieurs enseignants qui souhaitent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur pratique ne savent pas par où commencer. La présente section justifie donc la séquence des différentes fiches contenues dans le guide.

2.4.1 Tenir compte de la priorisation des domaines

Il importe de préciser que l'ordre des activités du guide n'a pas été laissé au hasard. Nous avons démontré à plusieurs reprises dans cette recherche qu'il faut avant tout miser sur le développement de la connaissance des émotions et la conscience de soi. Ainsi, notre guide présente, dès le départ, des activités et des outils permettant le développement de ce domaine. Cependant, comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce présent chapitre, le développement de ce domaine est si important qu'il doit se poursuivre tout au long de l'année. Ceci s'observe dans le tableau 27 présenté précédemment (p. 178). Ainsi, on peut constater que les activités, numérotées selon leur ordre d'apparition dans le guide, sont présentes au début, au milieu et à la fin du guide.

En ce qui concerne les activités et les outils en lien avec la maîtrise de soi et de ses émotions, puisque ce domaine est intimement lié à la connaissance des émotions et la conscience de soi, ceux-ci sont également présents un peu partout dans le guide, bien qu'ils soient moins nombreux.

Finalement, les activités et les outils en lien avec l'automotivation sont présentés principalement à la fin du guide. Rappelons-le, ce dernier domaine se

développe progressivement lorsque l'élève démontre l'acquisition de compétences émotionnelles liées à la connaissance de ses émotions et la conscience de soi ainsi que la maîtrise de soi et de ses émotions.

2.4.2 Tenir compte d'une séquence logique

Certes, un fil conducteur établit l'ordre de présentation des fiches du guide. D'abord, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce chapitre sur la présentation du guide, les fiches pour les enseignants, les activités et les outils sont regroupés en quatre blocs : *Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement*, *La table est mise : poursuivons!*, *Les subpersonnalités* et *On se motive!* Pour bien comprendre ce qui a justifié l'ordre choisi, nous avons produit des tableaux qui comprennent les titres des fiches du guide avec des explications sur chacune d'elles. Examinons ces quatre blocs.

2.4.2.1 Bloc 1 – Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement. Les activités et les outils présentés dans ce premier bloc du guide ont été choisis suite aux expériences empiriques de la chercheuse. Ainsi, comme on peut le lire dans la colonne *Explications qui justifient l'emplacement de la fiche dans le guide* du tableau 37, ces derniers s'avèrent être des bases pour bien débiter l'enseignement de l'intelligence émotionnelle. Par exemple, on y retrouve des activités pour découvrir les émotions de base (A2) et leurs caractéristiques ainsi que des outils qui présentent des informations sur le cerveau triunique (O1), le cahier émotionnel (O2), le coin émotionnel (O4), des façons de prendre le pouls du groupe (O6), etc. Comme nous souhaitons souligner de façon positive cette intégration de l'intelligence émotionnelle à la vie de classe, nous conseillons aux enseignants de débiter avec une activité comme *A1 - Portons un toast* qui se veut une célébration des émotions positives.

Tableau 37

Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du
 bloc 1 – Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement

Fiches	Explications qui justifient l'emplacement de la fiche dans le guide
SA 1 – Qu'est-ce que l'i.é.?	L'enseignant se familiarise d'abord avec l'intelligence émotionnelle
TV 1 – Premier contact avec l'ie.	
SA 2 – Les compétences émotionnelles	
SA 3 – Les émotions	
SA 4 – Formules pédago. pour favoriser les échanges verbaux	Avant d'amorcer les activités, l'enseignant découvre des formules pédagogiques à utiliser lors des nombreux échanges verbaux en lien avec l'intelligence émotionnelle.
A 1 – Portons un toast	L'inauguration! On célèbre les émotions positives.
SA 5 – Le cerveau triunique	Informations qui aideront l'enseignant à présenter le prochain outil.
O 1 – Le cerveau triunique	Découverte de l'impact des émotions sur l'apprentissage.
A 2 – Le visage des émotions	Activité d'introduction sur les émotions
O 2 – Le cahier d'intelligence émo.	L'enseignant présente aux élèves un outil qui sera utilisé lors des activités en i.é., mais aussi lorsqu'ils en ressentiront le besoin.
SA 6 – Le langage corporel des émotions	Informations qui aideront l'enseignant à présenter la prochaine activité.
O 3 – Le langage corporel des émotions	Découverte de l'impact des émotions dans leur corps.
O 4 – Le coin émotionnel	Nous conduit à la nécessité d'un coin pour aider à la maîtrise des émotions.
A 3 – Une recherche sur les émo. de base	Découverte des émotions de base.
O 5 – Le tapis (ou l'arbre) à soucis	Importance de prendre conscience de ses émotions en entrant dans la classe
O 6 – Le pouls du groupe	Importance de prendre conscience de ses émotions et de l'exprimer aux autres
O 7 - Le calendrier émotionnel	
O 8 – La boîte réconfortante	Découverte d'un outil pour aider à réguler ses émotions
BR 1 – On ne peut jamais prévoir l'impact de nos gestes dans la vie d'un autre	Vise à prendre conscience que nos gestes, dont ceux posés en i.é., peuvent avoir de grandes répercussions pour les élèves.

Légende

SA : Soif d'apprendre; TR : Tranche de vie ; BR : Bol de réconfort

A : Activité

O : Outil

2.4.2.2 *Bloc 2 – La table est mise : poursuivons!* Ce deuxième bloc propose d'approfondir les connaissances sur les différentes émotions et leurs intensités. Le tableau 38 nous permet de voir que l'acquisition du vocabulaire est au cœur des activités et des outils proposés.

Tableau 38

Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du
bloc 2 – La table est mise : poursuivons!

Fiches	Explications qui justifient l'emplacement de la fiche dans le guide
SA 7 – Deux dispositifs de lecture : lecture à voix haute & lecture interactive	L'enseignant découvre deux dispositifs de lecture qui permettent d'animer un livre
A 4 – Tourbillon d'émotions 1	Survol de plusieurs émotions
A 5 – Dictée des émotions	Association d'émotions et de causes
A 6 – Aujourd'hui, je suis...	Survol de plusieurs émotions
O 9 – Le vocabulaire émotionnel	Les activités précédentes amènent à la nécessité d'enrichir le vocabulaire émo.
A 7 – Comment je me sentirais si...	Les élèves utilisent ce nouveau voc. en situation d'écriture
A 8 – Phrases pour déclencher l'écriture	
A 9 – Questionnaire pour mieux se connaître	Les élèves possèdent de plus en plus de vocabulaire pour se décrire et s'exprimer
A 10 – Les émotions d'Alexis	Utilisation des connaissances sur les émotions pour réaliser une tâche de lecture.
TV 2 – Un élève difficile à « rejoindre »	Exemple qui présente le cas d'un élève passif lors des activités en intelligence émo.
A 11 – Grosse colère 1	Les élèves prennent conscience qu'une émotion peut avoir différentes intensités.
O 10 – Thermomètre de mon émotion	
A 12 – Grosse colère 2	
A 13 – Un petit tourbillon de colère	Prendre conscience de l'impact de la non-maîtrise de nos émotions sur les autres.
O 11 – Opération	Prendre conscience des situations qui provoquent un type de comportement. Identifier les conséquences, les émotions, les sensations, les pensées et les paroles prononcées.
BR 2 – Faire de son mieux	Réflexion pour mieux comprendre l'élève et les interventions faites.
A 14 – Ce que j'aime de moi 1	Conscience de soi et identification d'éléments positifs.
A 15 – Ce que j'aime de moi 2	
O 12 – Les qualités de A à Z	Banque pour aider les élèves sont souvent à court de mots pour décrire leurs qualités.
A 16 – La main des qualités	Réutilisation du voc. travaillé sur les qualités.

Légende

SA : Soif d'apprendre; TR : Tranche de vie; BR : Bol de réconfort

A : Activité

O : Outil

2.4.2.3 Bloc 3 – Les subpersonnalités. Cette section suggère des activités et des outils sur les subpersonnalités. Les explications fournies dans le tableau 39 illustrent bien que plusieurs de ceux-ci proposent des pistes pour les identifier, ce qui permet de travailler le domaine de la connaissance des émotions et de la conscience de soi. Une fois informés de leurs subpersonnalités, les élèves sont encouragés à exercer un contrôle sur ces subpersonnalités, ce qui fait partie du développement de la maîtrise de soi et de ses émotions.

Tableau 39

Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 3– Les subpersonnalités

Fiches	Explications qui justifient l'emplacement de la fiche dans le guide
SA 8 – Les subpersonnalités	Informations qui aideront l'enseignant à présenter les activités et les outils en lien avec les subpersonnalités.
A 17 – L'histoire de Marie	Découverte du concept des subpersonnalités.
A 18 – L'histoire de Jonathan	
TV 3 - Hulk	Ex. d'une intervention avec une subpers.
A 19 – Visualisation de mes subpers.	Découverte de 2 ou 3 subpersonnalités
A 20– Les combats de Ti-Coeur	Prendre conscience qu'on peut avoir plusieurs subpers. Identifier celles d'un personnage.
A 21 – Les mini-moi d'Alexis	
A 22 – Les douze manteaux de maman 1	
A 23 – Les douze manteaux de ...	Réinvestissement des acquis de l'act. précédente dans une tâche d'écriture.
A 24 – Les grands contraires psycho.	Identification des forces et des difficultés de certaines subpersonnalités
A 25 – Lettre à une subpersonnalité	Prendre le contrôle de ses subpers.
BR 3 – L'étoile de mer	Allégorie pour encourager les enseignants à poursuivre leur enseignement de l'i.é..
O 13 – Intervenir avec les M. & Mme	D'autres interventions avec les subpersonnalités (Les M. & Mme)
A 26 – Mes Monsieur - Madame	Faire son portrait de ses subpersonnalités
TV 4 – La visite du clown	Ex. d'une intervention avec une subpers.

Légende

SA : Soif d'apprendre; TR : Tranche de vie; BR : Bol de réconfort

A : Activité

O : Outil

2.4.2.4 *Bloc 4 – On se motive!* En ce qui concerne le quatrième et dernier bloc, il regroupe des activités et des outils en lien avec la motivation. Tout comme les autres blocs, des explications qui justifient l'emplacement de ces fiches dans le guide sont présentées dans le tableau 40. Cette section regroupe beaucoup moins d'activités et d'outils, car la priorité doit avant tout porter sur le développement de la connaissance des émotions et la conscience de soi ainsi que sur la maîtrise de soi et de ses émotions.

Tableau 40

Explications qui justifient l'ordre de la présentation des fiches du bloc 4 – On se motive!

Fiches	Explications qui justifient l'emplacement de la fiche dans le guide
SA 9 – Le test de la guimauve	Les élèves sont invités à apprendre à remettre la satisfaction de leur désir immédiat.
TV 5- Les répercussions du test de la guimauve dans ma classe	
A 27 – Sergio sauve le match!	Les élèves découvrent le concept de la persévérance. (1 ^{er} cycle)
SA 10 – Les niveaux de motivation	Informations sur le continuum d'autodétermination.
A 28 – L'escalier de la motivation	Les élèves situent leur motivation. (2 ^e et 3 ^e cycle)
O 14 – La page des réussites	Les élèves soulignent leurs réussites.
A 29 – Le trophée éponyme	Les élèves partagent aux autres un de leur talent ou une fierté.
BR 4 – Croire en nos élèves	L'importance d'exiger le meilleur de nos élèves.
A 30 – Ironman	Les élèves découvrent de bons exemples de persévérance. (2 ^e et 3 ^e cycle)
A 31 – La force de se relever	
BR 5 – L'écrivain	Des exemples pour encourager les enseignants à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle. Parfois, les retombées auront lieu quelques années plus tard...
BR 6 – Les remerciements de David... 10 ans plus tard	Anecdote qui illustre les retombées de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle

Légende SA : Soif d'apprendre; TR : Tranche de vie; BR : Bol de réconfort A : Activité O : Outil

En définitive, le guide a été élaboré en tenant compte des théories sur l'intelligence émotionnelle. Celles-ci ainsi que les expériences empiriques de la chercheuse nous ont permis de sélectionner des bases pouvant constituer un enseignement pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. Nous croyons que les activités et les outils visant le développement de l'intelligence émotionnelle auront de plus grandes retombées s'ils s'inscrivent dans une démarche pédagogique qui tient compte de la priorisation des domaines, comme il est proposé dans le guide produit.

D'autre part, ce guide ne se veut pas une surcharge au PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) puisqu'il permet le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français et permet également le développement de la compétence *Structurer son identité*.

Enfin, le guide final est le résultat produit suite à l'évaluation d'une première version qui a été soumise à cinq évaluatrices. Il tient compte de plusieurs suggestions et corrections proposées.

3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

La méthodologie utilisée dans cette recherche visait à répondre à la question de recherche présentée au premier chapitre, c'est-à-dire: « Quelles sont les composantes d'un guide qui aideraient les enseignants du primaire à intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur pratique pédagogique par l'entremise de l'enseignement du français, c'est-à-dire en favorisant le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement? »

À la suite de l'évaluation du guide par des expertes de l'analyse de théorique du guide, des modifications apportées à la version définitive du guide en réponse aux recommandations des expertes ainsi qu'à l'ajout des compétences émotionnelles, nous

estimons que notre objectif de recherche est atteint. En effet, celui-ci consistait à élaborer un guide qui favorise l'intégration de l'intelligence émotionnelle par le biais de l'enseignement du français et qui tient compte de la priorisation des contenus à enseigner en intelligence émotionnelle ainsi que des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Ainsi, dans le guide

- les activités et les outils tiennent compte de la priorisation du développement des domaines de l'intelligence émotionnelle et des compétences émotionnelles;
- les compétences émotionnelles développées à l'intérieur des activités et des outils ont été identifiées;
- les activités favorisent le développement des compétences en français;
- une démarche pédagogique est proposée selon une séquence logique;
- des informations théoriques pour mieux comprendre différents concepts en intelligence émotionnelle et en français sont présentées aux enseignants;
- des partages d'expériences personnelles à la chercheuse et des textes motivants sont inclus.

D'autre part, le fait que toutes les étapes du cadre méthodologique aient été répondues confirme que la recherche s'inscrit dans une démarche scientifique de développement d'objet avec un enjeu pragmatique, tel que décrit par Van der Maren (2003).

3.1 Modification de la question de recherche du départ

Par ailleurs, l'analyse des données produite au quatrième chapitre, en plus d'avoir permis d'améliorer le guide, nous a aussi fait voir qu'il fallait absolument y intégrer la notion des compétences émotionnelles. Comme nous l'avons mentionné précédemment, de plus en plus d'auteurs (Mikolajczak *et al.*, 2009; Von Kanitz, 2011 et Kotsou, 2012) associent le développement de l'intelligence émotionnelle à des

compétences émotionnelles. Ceci nous amène donc à revoir notre question de départ et celle-ci devrait maintenant s'énoncer comme suit :

Quelles sont les composantes d'un guide qui aiderait les enseignants du primaire à développer les compétences émotionnelles des élèves par l'entremise de l'enseignement du français, c'est-à-dire à favorisant le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement?

Ce changement amène donc également l'ajout d'un objectif de recherche, soit la prise en compte des compétences émotionnelles dans les activités et les outils du guide. Cet ajout des compétences émotionnelles permet au guide de mieux répondre au développement de l'intelligence émotionnelle tel que mentionné par des auteurs en ce domaine.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche consistait à élaborer un guide qui favorise l'intégration de l'intelligence émotionnelle par le biais de l'enseignement du français et qui prend en compte la priorisation des contenus à enseigner et à développer en intelligence émotionnelle et les trois compétences de français du PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001). Pour y arriver, une recherche d'informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle et la didactique du français a été une des assises qui ont permis d'élaborer le guide. Les expériences empiriques de la chercheuse ont également contribué à enrichir le guide. Celui-ci a été présenté à cinq expertes de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au primaire qui ont formulé des commentaires et des recommandations. Des modifications ont par la suite été apportées afin que le guide final soit un outil optimal pour aider les enseignants dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire.

Cette recherche se conclut avec un survol des chapitres, les impacts de la recherche pour la chercheuse aux plans professionnel et personnel, mais également pour les formateurs, les limites de la recherche et les recommandations pour les recherches ultérieures.

1. SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Pour commencer, le premier chapitre a permis de comprendre, à travers les différents contextes expérientiels de la chercheuse, d'abord comme apprenante, l'importance de l'intelligence émotionnelle dans la vie personnelle et professionnelle de celle-ci. Cet intérêt grandissant pour ce sujet l'a ensuite amenée à être formatrice auprès des enseignants qui souhaitent favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle de leurs élèves. Au cours des formations et des accompagnements offerts aux enseignants, la chercheuse a identifié des éléments qui empêchaient ces

derniers d'intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur pratique. Cette recherche est donc une réponse aux problématiques rencontrées.

Pour élaborer un guide qui favorise le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français, il s'avérait essentiel de procéder d'abord à l'élaboration du cadre théorique. Le deuxième chapitre a donc permis de présenter des concepts propres à l'intelligence émotionnelle, aux compétences de français et à la didactique de cette discipline.

Le troisième chapitre nous a permis d'expliquer les choix méthodologiques qui ont été faits pour réaliser cette recherche. Ainsi, il s'agit d'une recherche appliquée puisque comme Giroux et Tremblay (2002) l'ont défini, celle-ci étudie un problème concret et propose un plan d'action, qui dans ce cas-ci, consistait à la conception d'un guide. Nous avons également choisi une approche qualitative, car tout comme l'expliquent Harvey et Loiselle (2007), les données recueillies (les commentaires des évaluatrices) ne visaient pas à démontrer l'efficacité du produit (le guide), mais plutôt à souligner les aboutissements qui justifient les choix que nous avons faits et la révision de ces choix. Cette nécessité de résoudre les problèmes rencontrés dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique des enseignants justifie que cette recherche comporte un enjeu pragmatique. Puisque la solution consistait à concevoir un guide, notre recherche en une de développement d'objet. Tout comme Legendre (2005) la définit, elle est basée sur l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche et vise la production d'un objet. De façon plus spécifique, elle visait la production d'un matériel pédagogique. Finalement, pour mener à terme cette recherche, nous nous sommes inspirés de Van der Maren (2003) Paillé (2005), ainsi que Harvey et Loiselle (2009) pour élaborer les différentes étapes de notre recherche qui furent également présentées dans ce troisième chapitre.

Le quatrième chapitre a exposé l'analyse des commentaires qui ont été formulés par les expertes qui ont évalué le guide. Une rétroaction aux commentaires a été présentée et les modifications apportées au guide ont été détaillées.

Pour terminer, le cinquième chapitre a permis de présenter le guide produit dans le cadre de cette recherche. Les fiches théoriques, les partages d'expériences personnelles à la chercheuse, les textes pour motiver les enseignants à poursuivre malgré les difficultés rencontrées, les activités et les outils ont été décrits. Puis, nous avons procédé à une analyse théorique qui a fait voir les correspondances entre les divers aspects du guide et le cadre théorique présenté au deuxième chapitre. Une section a également permis d'exposer la démarche pédagogique proposée. Ce chapitre s'est clos en répondant à la question de recherche et en y apportant un ajout important par rapport aux compétences émotionnelles.

2. IMPACTS DE LA RECHERCHE

Avant même la publication de cette recherche, l'entretien collectif a permis d'identifier des impacts de cette dernière pour les enseignants et les formateurs. Il va sans dire que la recherche a également eu de nombreux impacts pour la chercheuse aux plans professionnel et personnel. C'est ce dont il sera question dans cette présente section.

2.1 Impacts pour la chercheuse au plan professionnel

Il est important de mentionner que l'ensemble de cette recherche a non seulement permis de développer un matériel pédagogique tel que le guide, mais elle a eu également des impacts sur la chercheuse.

Dans les enjeux de recherche présentés par de Van der Maren (2003), le but des recherches ontogéniques est de contribuer au développement de la personne et du

chercheur. Ainsi, « elle permet à l'acteur et à ses collaborateurs de se réaliser dans un nouveau développement, au-delà d'une situation qui les bloquait. » (p. 28) Nous avons atteint un but similaire tout en étant dans le domaine de la recherche de développement d'objet. En effet, en plus de développer un effet pragmatique pour les enseignants, cela a eu un impact sur la chercheuse au plan professionnel, c'est-à-dire à titre de formatrice et de conseillère pédagogique.

Tout d'abord, pour mener à terme cette recherche, la chercheuse a dû faire de nombreuses lectures qui lui ont permis d'en apprendre davantage sur l'intelligence émotionnelle et la priorisation des domaines qui y sont associés. C'est également au cours de ces lectures que cette dernière a réalisé l'importance d'inclure les compétences émotionnelles dans les activités et les outils du guide pour développer l'intelligence émotionnelle. Ces informations théoriques lui ont permis d'élargir ses connaissances sur le sujet et d'en tenir compte lorsqu'elle offre des formations aux enseignants et dans les conférences tenues dans différents colloques.

Comme il a été mentionné précédemment, après les formations et les accompagnements offerts en intelligence émotionnelle par la chercheuse, celle-ci rencontrait souvent deux situations qui bloquaient l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique de plusieurs enseignants. Ainsi, ces derniers ne savaient pas comment amorcer l'intégration de l'intelligence émotionnelle et certains percevaient que le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001) était déjà trop chargé pour pouvoir y ajouter d'autres contenus. Le matériel pédagogique développé a résolu cette problématique puisque les enseignants pourront l'utiliser en étant guidés par une démarche pédagogique qui propose une séquence logique tout en développant également des compétences de français.

2.2 Impacts pour la chercheuse au plan personnel

Par ailleurs, en plus des impacts au plan professionnel, cette recherche a également eu des impacts pour la chercheuse au plan personnel. Comme il a été mentionné dans la section précédente, la réalisation de cette recherche a nécessité de nombreuses lectures. Puisque ces dernières portaient principalement sur des concepts propres au développement de l'intelligence intrapersonnelle, cela a permis à la chercheuse de prendre conscience du développement de sa propre intelligence émotionnelle. Elle a ainsi pu en apprendre davantage sur ses compétences émotionnelles et identifier des moyens pour maximiser leur développement.

De surcroît, la production du guide qui permet à la chercheuse de partager le fruit de ses connaissances, de ses expériences et de son expertise pour venir en aide aux enseignants dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle lui procure un grand sentiment d'accomplissement. Cela lui permet de « donner au suivant » en permettant également à d'autres enseignants de connaître des expériences positives dans l'accompagnement du développement de l'intelligence émotionnelle des enfants. Ainsi, cela nous permet d'affirmer que cette recherche a aussi des impacts pour les enseignants et les formateurs.

2.3 Impacts pour les enseignants et les formateurs

Comme nous l'avons précisé au quatrième chapitre, l'équipe d'expertes, qui était composée d'enseignantes et de chargées de cours en intelligence émotionnelle, a précisé de quelles façons elles réinvestiront le guide dans leur pratique. Cela nous permet donc d'identifier des impacts dans la pratique des enseignants et des formateurs. À titre d'exemple, rappelons deux éléments mentionnés par certaines évaluateuses qui sont enseignantes :

- Facilite le travail au regard de la planification de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle et des compétences de français;
- Permet d'intégrer plus souvent l'intelligence émotionnelle dans son enseignement.

Le guide pourra également être un outil pour les formateurs (conseillers pédagogiques et chargés de cours) qui rencontreront des enseignants qui ont besoin d'être guidés dans leurs premières expériences d'enseignement de l'intelligence émotionnelle ou qui ne perçoivent pas des liens qu'il est possible de faire avec le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001).

De même, on entend de plus en plus parler dans certaines écoles de la mise en place d'un mode d'encadrement appelé « Les tuteurs d'attachement » qui a pour but de venir en aide aux élèves qui présentent des comportements d'intimidation. Les formateurs qui accompagnent ces tuteurs pourront y puiser plusieurs activités et outils pour aider les élèves à développer leurs compétences émotionnelles.

Nonobstant tous les impacts qu'a eus cette recherche, il n'en demeure pas moins que cette dernière a des limites. C'est ce dont il est question dans la prochaine section.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Le guide élaboré dans le cadre de cette recherche propose une démarche pédagogique pour les enseignants qui veulent amorcer l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Dans l'éventualité où tous les enseignants d'une école souhaiteraient l'utiliser, celui-ci ne pourrait pas être réutilisé dans son ensemble l'année suivante puisque plusieurs activités sont proposées pour tous les élèves de la 1^{re} à la 6^e année. Il n'y aurait donc pas suffisamment d'activités pour poursuivre une autre année complète. Toutefois, malgré l'ajout de nouvelles activités,

il serait souhaitable de maintenir l'utilisation des outils proposés dans le guide afin d'assurer une certaine continuité.

Puisque nous désirions identifier les contenus prioritaires à mettre en place pour développer l'intelligence émotionnelle, nous avons ciblé le développement de l'intelligence intrapersonnelle. Néanmoins, il aurait été pertinent d'inclure des informations théoriques, des activités et des outils propres à l'intelligence interpersonnelle qui pourraient être réalisés lorsque les compétences de l'intelligence intrapersonnelle seraient davantage développées.

D'autre part, il est important de noter que presque tous les outils et les activités du programme ont été expérimentés en salle de classe par la chercheuse ou par des enseignants qu'elle accompagne et même par les expertes qui ont évalué le guide. Cependant, en raison d'une contrainte de temps, le scénario en entier, tel qu'il est présenté n'a pas été expérimenté. En revanche, il a été évalué par cinq expertes dans l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au primaire. Les limites de la recherche nous conduisent à des recommandations pour des recherches ultérieures.

4. RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES

À coup sûr, d'autres recherches pourraient venir compléter cette recherche qui consistait en l'élaboration d'un guide pour développer l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français.

Dans un premier temps, il serait intéressant qu'une recherche évalue les retombées et les modifications à apporter lorsque la démarche pédagogique proposée dans le guide est vécue dans sa totalité.

Par ailleurs, le nombre d'activités et d'outils étant limité, une autre recherche pourrait offrir davantage d'activités et d'outils, ce qui permettrait à l'enseignant de l'année suivante de poursuivre le développement de l'intelligence émotionnelle.

Puisque le guide s'est attardé uniquement sur le développement de l'intelligence intrapersonnelle, un guide similaire à celui produit dans le cadre de cette recherche pourrait être élaboré en se concentrant cette fois-ci sur le développement de l'intelligence interpersonnelle. Dans ce cas-ci, des liens avec les compétences du programme de français et celui d'éthique et culture religieuse faciliteraient l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la pratique des enseignants.

Pour conclure, il existe de multiples façons d'intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement. Nous voulions en faire connaître une : le développement de l'intelligence émotionnelle à travers les compétences de français. Nous espérons que cette recherche incitera les enseignants à intégrer le développement de l'intelligence émotionnelle dans leur pratique particulièrement par le biais de l'enseignement du français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie. (2014). *Le programme de développement des habiletés sociales FLUPPY au préscolaire*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.santeestrie.qc.ca/sante_publicue/promotion_prevention/fluppy.php/>. Consulté le 30 janvier 2014.
- Amherdt, C.-H. (2005). *La santé émotionnelle au travail*. Paris : Les Éditions Démos.
- Arvisais, J. (2012). *Élaboration d'un recueil d'activités pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins émotionnels des élèves performants du troisième cycle du primaire*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Beaulieu, D. (2002). *Fascicules d'impact en classe*. (Vol. 1, No. 3 - *Activités pour apprendre à savoir : techniques d'impact pour développer les compétences d'ordre personnel et social*). Lac-Beauport : Éditions Académie Impact.
- Beaulieu, D. (2007). *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les adolescents*. Le Gardeur : Impact! Éditions (1^{re} éd. 2000).
- Benoit, J.-A. (2003). *Visuel, auditif ou kinesthésique*. Montréal : Éditions Québecor.
- Berthoz, S. (2011). L'alexithymie ou le silence des émotions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 7, 90-95.
- Bombèr, L. M. (2012). *Aider l'élève en souffrance. Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (Trad. Par F. Hallet). Bruxelles : De Boeck.
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). Bruxelles : De Boeck.
- Boutet, C. (2010). *Recherche-action sur les élèves en troubles de comportement fréquentant une classe spécialisée dans l'expression d'une colère encadrée*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Boutet, C. Robillard, R. (2012). *Caregiving, mentalisation et cie*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Granby. Automne 2012.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Capuano, F. (1997). *Programme d'entraînement aux habiletés sociales au préscolaire. (Programme de Fluppy)*. Montréal : Centre de psycho-éducation (sic) du Québec.
- Chabot, D. et Chabot, M. (2005). *Pédagogie émotionnelle, ressentir pour apprendre. Incorporer l'intelligence émotionnelle dans vos stratégies d'enseignement*. Victoria : Les publications Trafford.
- Claeys Bouuaert, M. (2004). *Pratique de l'éducation émotionnelle. Une approche ludique*. Barret-sur-Méouge : Le Souffle d'Or.
- Comeau, M. (1999). *État de situation sur l'implantation du programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec et proposition de consolidation progressive du programme*. Beauport : Direction de la santé publique de Québec.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. (2010). *Les quatre dimensions complémentaires de la lecture*. Saint-Hyacinthe : Commission scolaire de Saint-Hyacinthe.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. (2011). *Cadre de référence en lecture. Repères théoriques et pistes d'intervention*. Saint-Hyacinthe : Commission scolaire de Saint-Hyacinthe.
- Corbeil, V. (2011). *L'impact de la pratique de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents ayant des troubles de comportements*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Dubuc, B. (2004). *Site web Le cerveau à tous les niveaux*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://lecerveau.mcgill.ca>>. Consulté le 8 novembre 2013.
- Dupont, N. (2007). *Production d'un recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du préscolaire et du primaire*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : Éditions Jean-Claude Lattès.
- Fontaine, I. (2010). *Empower. Stratégies pour maximiser votre intelligence émotionnelle par le pouvoir des énergies des émotions*. Brossard : Les éditions Un monde différent.

- Gagné, P.-P. (2001). *Être attentif... une question de gestion! : un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification*. Montréal : Chenelière Éducation
- Gagné, P.-P. (2003). *Cerveau... mode d'emploi !* Montréal : Chenelière Éducation.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. F. Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Gendron, B. (2009). Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, l'enseignant ou du personnel éducatif. Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles. In B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 35-53). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle 1, Comment transformer ses émotions en intelligence* (Trad. par T. Piélat) Paris : Les Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2, Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail* (Trad. par D. Roche). Paris : Les Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A. (2008). *L'intelligence émotionnelle au travail* (Trad. par E. Borgeaud). Paris : Pearson Education France (1^{re} éd. 2002).
- Goleman, D. (2009). *L'intelligence relationnelle. Comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux* (Trad. C.-C. Farny). Paris : Les Éditions Robert Laffont.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007).⁸⁰ *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

⁸⁰ Le programme d'éthique et culture religieuse approuvé en 2007 et qui est devenu obligatoire en 2008 est venu remplacer les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et celui d'enseignement moral. Toutefois, comme celui-ci a été conçu pour être inséré dans le PFÉQ (gouvernement du Québec, 2001), l'année de publication n'apparaît pas sur le document et le titre est simplement *Éthique et culture religieuse*.

- Gouvernement du Québec. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Arts plastiques. Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011c). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (s.d.). *Livres ouverts et le Continuum en lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guay, F., Roy, A., Renaud-Dubé, A., Litalien, D. (2011). Perspective sociale-cognitive: buts et motivation intrinsèque et extrinsèque. In J. Descôteaux et A. Brault-Labbé (dir.), *Motivation et émotion: fonctionnement individuel et interpersonnel* (p. 79-109). Anjou: Les Éditions CEC.
- Guittet, A. (2002). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1983).
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2007). La recherche de développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, Vol.27 (1), 40-59*.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche de développement. *Recherches qualitatives, Vol. 28 (2) 95-117*.
- Janssen, T. (2011). *Le défi positif*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Kotsou, I. (2012). *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions*. Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2008).
- Kotsou, I. et Lesire, C. (2011). La psychologie positive : science du bonheur? In I. Kotsou et C. Lesire (dir.), *Psychologie positive : le bonheur dans tous ses états*. (p. 23-32). Saint-Julien-en-Genevois : Éditions Jouvence.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et R. Hancock, D. (dir.) (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., Albanese, O. (dir.) (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Larivée, S. (2007). L'intelligence émotionnelle : conceptualisation et évaluation. In S. Larivée (dir.), *L'intelligence. Tome 1 - Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p. 361-365). Montréal : Erpi.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Le Pailleur, M. (2010). *Comment accroître la place de la communication orale en classe? Formules pédagogiques. Modes de structuration des échanges verbaux*. Document présenté dans un atelier animé par Janie Caza et Monique Le Pailleur lors de la formation ministérielle supra-régionale de La communication orale au primaire et au secondaire « Arrête de parler, on fait d'l'oral! », Québec, 9 et 10 février 2011.
- Lortie, M. et Panneton, J. (2006). *L'école, au cœur de l'harmonie. Guide pédagogique*. Varennes : Édition Manon Lortie.
- Massé, L., Desbiens, N et Lanaris, C. (dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Massin, C. et Sauvegrain, L. (2006). *Réussir sans se détruire*. Paris : Albin-Michel.
- Mathieu, J. (2012). *Élaboration d'une banque d'activités d'éducation artistique permettant aux enseignants du préscolaire de développer les composantes de l'intelligence émotionnelle chez leurs élèves*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Mikolajczak, M. (2009). Mieux vivre ses émotions. *Cerveau & Psycho*, (35), 52-57.
- Mikolajczak, M. (dir.), Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Morin, M.-C. (2009). *Recherche heuristique sur des transformations intérieures et des changements de pratique reliés aux relations sociales d'une enseignante intégrant l'intelligence émotionnelle*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Morissette, R., Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Ouellet, M. (2010). *Exploration heuristique sur la présence consciente à l'intelligence émotionnelle chez une enseignante du primaire. (De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves perturbés.)*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Québec.

- Paillé, P. (2005). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Document non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Paré, A. (1984) Introduction à l'édition québécoise. Psychoéducation et éducation. In E. Fugitt, *C'est lui qui a commencé le premier* (p. 11-20). Sainte-Foy : Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- Pharand, P. et Doucet, M. (dir.) (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent. Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A. Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir.) *Les émotions à l'école* (p. 7-31). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Quane, L. (2009). *L'impact d'activités et de situations en liens avec l'éducation émotionnelle auprès de deux garçons en trouble de comportement dans un contexte de scolarisation à domicile*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Regard, J. (2007). *Les émotions*. Paris : Eyrolles.
- Sander, D. (2013). Vers une définition de l'émotion. *Cerveau & Psycho*, 56, 46-53.
- Saunders, L. (2008). *L'énergie des émotions. Déployer son savoir-être pour mieux réussir au travail*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir : Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris : Belfond.
- Sous-comité de français de la Montérégie. (2011). *Référentiel Les quatre dimensions de la lecture. Développer la compétence lire des textes variés au secondaire*. (s.l.) : Éducation Montérégie.
- Soussignan, R. (2011). Un monde d'émotions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 7, 8-13.
- Sunderland, M. (2007). *La science aux services des parents. Comprendre et élever son enfant grâce aux récentes découvertes scientifiques*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.

- Vadeboncoeur, J. (2005). *Évaluation des effets proximaux du programme Vers le Pacifique administré à des enfants de la maternelle*⁸¹. (s.l.).
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Von Kanitz, A. (2011). *Développer son intelligence émotionnelle. Pour communiquer et vivre mieux!* (Trad. par S. Rolland). Bruxelles : Ixelles éditions.
- Wesinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail. Gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres* (Trad. par J. Lesage). Montréal : Les éditions Transcontinental.

⁸¹ Il semblerait que ce document soit une thèse de doctorat. Toutefois, la page titre ne le précise pas et ne mentionne pas l'Université ou celle-ci aurait été produite.

ANNEXE A
TEXTE SUR L'ÉCHEC

L'ÉCHEC

(Marianne Gervais)

L'échec ne signifie pas que vous êtes un raté
Il signifie que vous n'avez simplement pas encore réussi

L'échec ne signifie pas que vous avez perdu votre temps
Il signifie que vous avez acquis de l'expérience

L'échec ne signifie pas que vous ne savez pas comment vous y prendre
Il signifie que vous devez vous y prendre autrement

L'échec ne signifie pas que vous êtes inférieur aux autres
Il signifie que vous n'êtes pas parfait

L'échec ne signifie pas que vous avez gâché votre vie
Il signifie que vous devez vous donner une autre chance

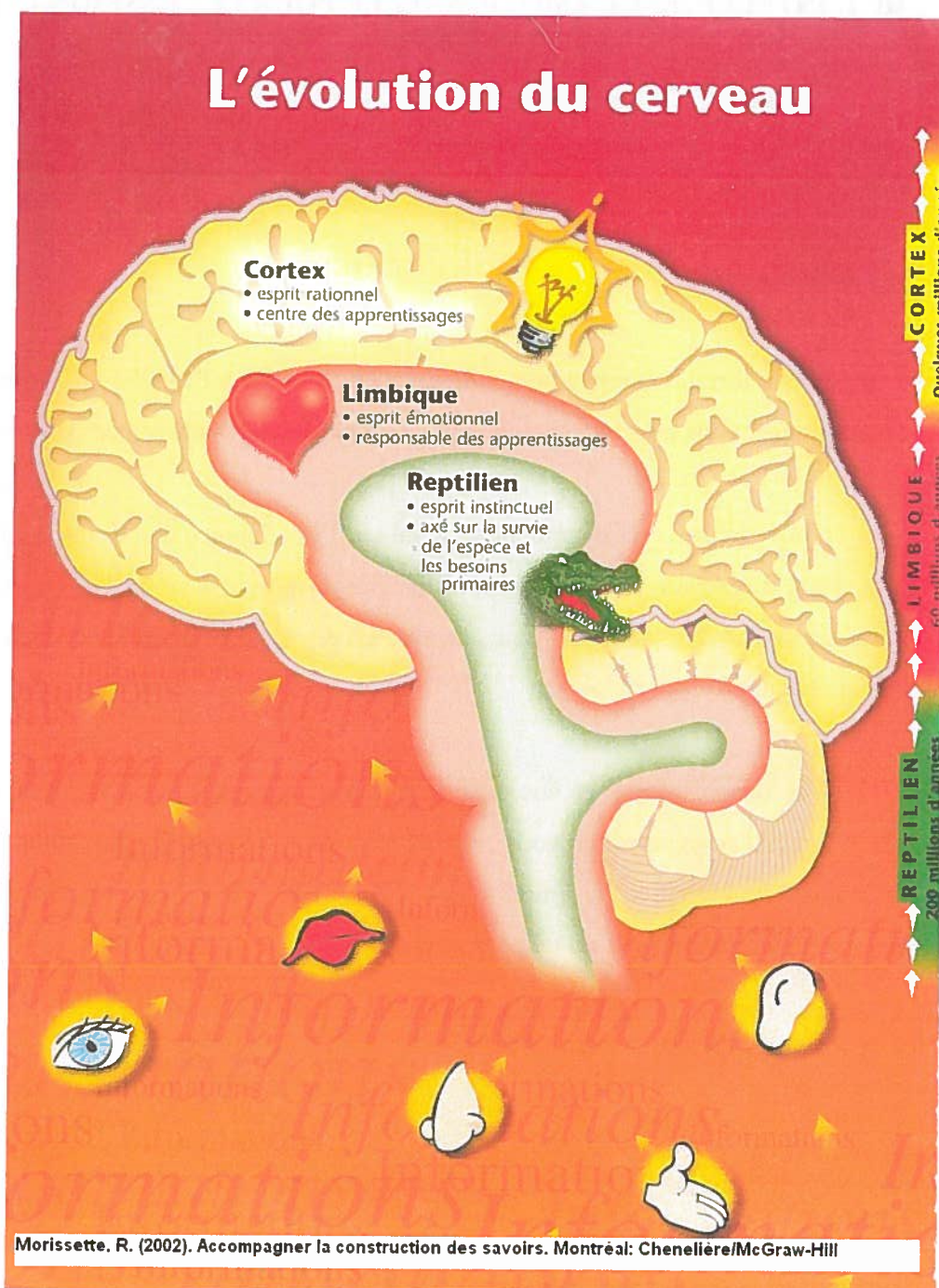
L'échec ne signifie pas que vous devez tout lâcher
Il signifie que vous devez redoubler d'efforts

L'échec ne signifie pas que vous ne réussirez jamais
Il signifie qu'il vous faudra plus de temps

L'échec ne signifie pas que vous ne valez rien
Il signifie que vous êtes humain

ANNEXE B

LE CERVEAU TRIUNIQUE



Morissette, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Montréal : Chenelière / Mc Graw-Hill. (deuxième de couverture).

NOTE : Permission accordée par la Chenelière pour utiliser cette image dans le cadre de cet essai.

ANNEXE C**LETTRE ET QUESTIONNAIRE SUR UN PROGRAMME D'INTÉGRATION
DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE POUR LES ENSEIGNANTS DU
3^E CYCLE**

Saint-Jean-sur-Richelieu, le 16 avril 2007

Chères enseignantes,

Votre formation universitaire de deuxième cycle sur l'intelligence émotionnelle étant terminée, vous possédez maintenant de nombreuses connaissances sur ce sujet.

Nous réalisons présentement un essai sur l'intelligence émotionnelle. Le but de celui-ci est d'élaborer un programme d'intégration progressive de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au cours d'une année scolaire pour les enseignants du troisième cycle.

Vos connaissances et vos expériences pourront nous aider à atteindre ce but. Ainsi, nous faisons appel à vous afin de répondre à quelques questions sur votre intégration de l'intelligence émotionnelle dans votre classe et de l'intérêt que vous auriez pour l'élaboration d'un tel programme

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Mélanie Fillion
Étudiante chercheuse

Richard Robillard
Directeur de la recherche

QUESTIONNAIRE

Note : Les réponses des six enseignantes ont été colligées sous chacune des questions. Afin de retracer les réponses de chaque enseignante, une couleur leur a été attribuée X X X X X X

But : Ce questionnaire nous permettra d'identifier les besoins des enseignants afin d'élaborer un programme d'intégration progressive de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au cours d'une année scolaire.

VOTRE PRATIQUE

1. Comment intégrez-vous l'enseignement de l'intelligence émotionnelle dans votre classe ?

- a) Période prévue à l'horaire (fréquence : _____)
- b) Période improvisée (selon les besoins) X X X
- c) Les deux X X X - surtout durant la période de morale

2. Quelle(s) difficulté(s) avez-vous rencontrée(s) lors de vos premières expériences d'intégration de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle ?

Les enfants ne sont pas toujours habitués de parler de leurs sentiments. Mes expériences ont été réalisées avec des élèves de première année. À cet âge, la notion de sentiment est parfois abstraite, mais ils savent bien reconnaître les sentiments de base (colère, joie, tristesse, peur...). J'étais tout de même limitée dans mes interventions, puisque je ne pouvais pas élaborer comme je le désirais avec mes petits.

Rien de spécial, c'est plus moi qui a de la difficulté, je crois! ☺

Un enfant a pleuré suite à une activité qu'il n'arrivait pas à faire (se trouver des compliments), ce fut un peu plus difficile, mais on a tous les deux beaucoup appris!

Malaise, car je manque de pratique, planification pour me guider et parfois, je manque d'idées pour approfondir, réactions des élèves qui me déstabilisent.

Je trouvais difficile de faire démarrer les thèmes «sans raison». Je préférais attendre un événement qui allait nous amener à parler de la colère, de la joie, de la peur... De plus, je n'étais pas tout à fait confortable avec certaines émotions. Alors, il était plus difficile pour moi de démarrer une discussion. J'avais plus de facilité à introduire les IM parce que je pouvais avoir un plus grand détachement. Alors que pour l'IE je dois absolument être «présente» dans l'activité. Je ne pouvais pas seulement proposer une activité et laisser les élèves la faire. J'espère que tu comprends ce que je veux dire.

La plus grande difficulté c'est d'adapter le langage à des enfants de première année.

Aucune difficulté...j'ai commencé par des activités avec lesquelles je me sentais à l'aise.

3. Qu'est-ce qui aurait pu ou pourrait faciliter l'intégration progressive de votre enseignement de l'intelligence émotionnelle en classe ?

Avoir un guide écrit expliquant l'amorce que nous pouvons faire pour chaque groupe d'âge.

Avoir un petit guide d'activités courtes et faciles, avec peut-être une gradation de difficulté (!) pour les élèves. Quelque chose qui permet d'instaurer le climat dès le début de l'année et de l'expliquer clairement aux élèves. J'ai beaucoup de misère à expliquer le cerveau, j'aurais besoin d'images concrètes toutes prêtes avec des explications à leur niveau. Vivre des activités de ce genre est, selon moi, un préalable nécessaire pour le prof, pour mieux comprendre dans quoi il place l'enfant.

Rien, j'ai tout ce qu'il me faut. Il s'agit de se faire confiance et de pratiquer souvent. Je suis certaine qu'avec le temps, je vais développer des automatismes et mes gestes seront plus naturels.

J'ai eu bien des difficultés avec mon groupe dans la deuxième moitié de l'année. Je pense que la fatigue (la maîtrise et mon déménagement en janvier), le stress de la sixième année, des élèves un peu moins agréables qu'en septembre. Tous ces éléments ont amené une fin d'année plus difficile que prévu et souhaité. Donc, l'intégration de l'IE a un peu pris le bord. Je n'ai conservé que le coin. Cependant, je commence l'an prochain en ajoutant déjà des choses sur l'IE dans le portfolio.

Avoir des thèmes adaptés à ma clientèle avec un vocabulaire lui aussi adapté.

Poursuivre une formation encore plus poussée sur le sujet.

FORMATION REÇUE

4. Au cours de cette formation, vous avez vécu plusieurs activités en lien avec l'intelligence émotionnelle. Quelles activités « coups de cœur » serait-il pertinent de retrouver dans un programme d'intégration progressive de l'intelligence émotionnelle?

L'activité du cœur dans le dos durant laquelle nous devons écrire une qualité derrière le dos de chaque étudiante.

La main des qualités (se trouver des qualités)

Je pense faire l'activité où on écrivait des messages sur les cœurs dans le dos des gens, et ce, en juin. Je pense que c'est super en même temps pour les finissants!

L'exercice du dernier cours où nous devons apporter deux objets. Les petites activités au début de chaque cours pour faire le point sur « avec quoi j'arrive ce soir » pour être conscient de savoir quels sont les sentiments qui m'habitent en ce moment.

Ecrire sur un cœur dans notre dos, le mandala des subpersonnalités et l'activité avec la cible.

Les subpersonnalités! Les enfants accrochent à cela et s'en servent à l'école et, pour certains, à la maison.

(N'a indiqué aucune réponse)

5. Y a-t-il des activités expérimentées ou expliquées en classe que vous refuseriez de faire avec vos élèves ? (Si oui, expliquez brièvement pourquoi.

a) oui ☒

b) non ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ - non, mais j'ai du 3^e cycle

Comme je le disais plus tôt, ces activités doivent partir de moi, donc je dois me sentir confortable pour les faire. C'est la raison pour laquelle je ne ferais peut-être pas certaines activités.

COIN ÉMOTIONNEL

6. Avez-vous un « coin émotionnel » dans votre classe ?

a) oui ☒ ☒ ☒

b) non ☒ ☒ ☒

6.1. Si oui, que retrouve-t-on dans celui-ci ?

Mon coin s'appelle le « coin de Coeurette ». C'est une petite tente multicolore dans laquelle un seul élève à la fois peut se reposer ou se calmer s'il est en colère ou bien triste. À l'intérieur, on retrouve une couverture, une boîte de « Kleenex », plein de toutous, des balles antistress, des cahiers dans lesquels les élèves peuvent dessiner ou griffonner.

Une boîte aux trésors pour ceux qui ont de la peine (toutou, musique douce, crayons et papiers, livre d'images sur des paysages...) et une boîte des frustrations (chiffon, balle de stress, crayons et papiers, coussin pour frapper...)

Une chaise plus confortable que leur chaise de classe, des coussins et un petit tapis. Sur un bureau il y a des mandalas, des feuilles pour écrire, des crayons et un cœur en mousse.

6.2. Si oui, avez-vous des règles d'utilisation particulières (un seul élève à la fois, demander la permission pour y aller, etc.) ? (Si oui, précisez lesquelles).

- a) oui ☒ ☒ ☒
b) non

Comme je le mentionnais ci-dessus, un seul élève à la fois et il doit venir me demander la permission pour que je sache où il se trouve. Je ne refuse pas aux élèves l'accès si je vois qu'ils en ont besoin.

Un seul élève à la fois

Un élève à la fois. Il n'est pas nécessaire de demander la permission avant d'y aller. Il est interdit de déranger un élève qui est dans ce coin. À l'intérieur de 20 minutes, je demande que l'élève soit revenu à sa place avec les autres élèves. Il n'est jamais arrivé qu'un élève ait besoin de plus de 20 minutes pour se calmer.

LE PROGRAMME

7. Croyez-vous qu'un programme d'intégration progressive de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au cours d'une année scolaire pourrait vous être utile ?

- a) très utile ☒ ☒ ☒ ☒
b) utile ☒ ☒
c) peu utile

7.1. Pourquoi ?

L'intelligence émotionnelle permet de mieux se connaître, de réaliser des choses sur soi et sur les autres. Lorsqu'on se connaît dans nos forces et nos faiblesses, je suis d'avis que nous sommes en mesure de mieux évoluer dans tous les aspects de notre vie (affectif, professionnel, social...)

- pour avoir une aide, un suivi, ne pas se sentir seule là-dedans, avoir des gens avec qui partager. Ensuite, les autres profs voudront peut-être le faire aussi et nous serons

plus en mesure de devenir un genre de mentor si nous avons nous-mêmes eu du mentorat auparavant.

pour faciliter l'appropriation de cette nouvelle approche

Lorsque je commence quelque chose de nouveau, j'aime bien avoir un modèle que je peux ensuite adapter à ma personnalité et à ma réalité.

J'ai compris l'importance de l'intelligence émotionnelle dans l'apprentissage, mais je ne sais pas trop comment l'intégrer dans ma pratique surtout avec des jeunes enfants. Je manque souvent de temps et de devoir tout inventer me décourage un peu!

Cela allégerait la tâche plutôt que d'avoir à chercher et à improviser des activités.

7.2. Si vous avez répondu « très utile » ou « utile » à la question 7, qu'aimeriez-vous retrouver à l'intérieur d'un tel programme afin que l'intégration de l'enseignement de l'intelligence émotionnelle puisse se faire de façon progressive au cours d'une année scolaire ?

Comme je l'ai écrit plus haut, un guide proposant différentes amorces ainsi qu'une banque d'activités simples à utiliser.

Un genre d'aide, suivi, qui peut très bien se faire seulement sur le Net ou avec des rencontres avec une gang de profs qui eux aussi le mettent en place dans leur classe. Cela pour permettre d'échanger nos bons et moins bons coups et de pouvoir en apprendre davantage. Aussi, pour ne pas se sentir seule, pour nous donner le courage de continuer toute l'année, etc.

Des idées d'activités et des rencontres pour partager

Étant donné que je connais la théorie sur le sujet, j'aimerais avoir beaucoup de concret. Des idées d'activités, des propositions sur des méthodes. Des fiches reproductibles pour les activités. Des fiches et des trucs pour ajouter dans le coin émotionnel.

Des explications sur le fonctionnement du cerveau adaptées à ma clientèle ainsi que des activités pouvant s'intégrer à ma pratique.

Des idées d'activités...Des explications sur comment l'intégrer dès le début de l'année...Par quoi commencer...

7.3. Si vous avez répondu « très utile » ou « utile » à la question 7, croyez-vous qu'une planification mensuelle pourrait vous aider à intégrer progressivement l'enseignement de l'intelligence émotionnelle au cours d'une année scolaire ? (ex. : septembre : activités à vivre pour la rentrée, juin : activités sur le deuil du groupe, etc.)

a) Cette planification serait très aidante. ☒ ☒ ☒ ☒ ☒

Ce serait une bonne idée pour s'assurer qu'on amorce les choses de façon agréable et en douceur pour tout le monde.

b) Cette planification serait aidante. ☒

c) Cette planification serait peu aidante.

Il ne faut pas par contre devenir esclave de cette programmation. Je pense qu'il faut y aller selon les élèves et les situations. Mais il serait bon de partir en septembre avec des activités claires, précises, préparées, pour que les élèves comprennent ce que l'on met en place.

STATISTIQUES

9. Depuis combien d'année(s) enseignez-vous ?

2 ans

Depuis 10 ans, mais une année de congé et une de maternité!

Je commence ma 7^e année

11^e en septembre

16 ans

2 ans

10. À quel cycle enseignez-vous ?

C'est toujours une surprise! Pour l'instant, j'ai enseigné au préscolaire, au premier cycle et au troisième cycle.

3^e cycle (les deux niveaux)

adaptation scolaire

3^e (6^e année)

1^{er} cycle

3e

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

Bonne chance dans votre recherche! Au plaisir! ☺

Si tu commences un groupe d'entraide et soutien pour un départ de l'enseignement de l'IE, je suis partante pour participer. Par contre, le mien serait inclus dans une plus large partie, avec les autres intelligences.

Je suis bien contente de pouvoir de donner un coup de main. Je suis désolée pour le grand retard de ma part. J'espère que tu comprendras mes réponses. S'il y a un problème, n'hésite pas à m'écrire.
Bonnes vacances!

L'an prochain, je change de niveau et j'espère pouvoir créer un coin émotionnel et intégrer l'intelligence émotionnelle dans ma classe. Je veux aussi parler du fonctionnement du cerveau et intégrer les intelligences multiples dans la classe. J'ai beaucoup de projets et s'il existait des travaux ou des outils sur ces sujets, je les utiliserais avec plaisir.

Bonne chance dans votre rédaction.

Nous vous remercions du temps que vous nous avez accordé pour notre recherche.

Mélanie Filion
Étudiante chercheuse

Richard Robillard
Directeur de l'essai

ANNEXE D

**ESSAIS SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE RÉALISÉS PAR DES
CHERCHEURS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

Année	Chercheur	Titre de la recherche	Orientation de la recherche
2007	Nathalie Dupont	Production d'un recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du préscolaire et du primaire.	Développement d'objet
2009	Marie-Claude Morin	Recherche heuristique sur des transformations intérieures et des changements de pratique reliés aux relations sociales d'une enseignante intégrant l'intelligence émotionnelle.	Développement professionnel
2009	Lynne Quane	L'impact d'activités et de situations en liens avec l'éducation de l'intelligence émotionnelle auprès de deux garçons en trouble de comportement dans un contexte de scolarisation à domicile.	Développement professionnel
2010	Chantal Boutet	Recherche-action sur les élèves en troubles de comportement fréquentant une classe spécialisée dans l'expression d'une colère encadrée.	Développement professionnel
2010	Mélanie Ouellet	Exploration heuristique sur la présence consciente à l'intelligence émotionnelle chez une enseignante du primaire. (De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves perturbés.).	Développement professionnel
2011	Véronique Corbeil	L'impact de la pratique de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents ayant des troubles de comportements.	Développement professionnel
2012	Julie Arvisais	Élaboration d'un recueil d'activités pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins émotionnels des élèves performants du troisième cycle du primaire.	Développement d'objet
2012	Julie Mathieu	Élaboration d'une banque d'activités d'éducation artistique permettant aux enseignants du préscolaire de développer les composantes de l'intelligence émotionnelle chez leurs élèves.	Développement d'objet

ANNEXE E

DESCRIPTION DU PROGRAMME FLUPPY

But :	Stimuler le développement des comportements prosociaux des enfants de 4 à 6 ans
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage des habiletés sociales (prendre contact avec les autres, identifier ce que l'autre ressent, proposer son aide, savoir accepter un refus, partager, respecter les autres, le matériel et l'environnement, inclure quelqu'un dans son jeu, coopérer). • Le contrôle de soi (savoir que faire lorsqu'on est fâché et lorsqu'on est l'objet de moqueries). • La communication de ses émotions (identifier les émotions : joie, tristesse, colère, peur). • La résolution de problèmes interpersonnels. • L'apprentissage de quatre comportements observés fréquemment chez les enfants compétents socialement (quand quelqu'un me parle, je le regarde avec mes yeux et je l'écoute avec mes oreilles; je lui pose des questions; je dis comment je me sens; je propose de bonnes idées).
Description volet 1	<ul style="list-style-type: none"> • 15 activités de 30 minutes • Un atelier aux deux ou trois semaines • L'enseignant et le professionnel (travailleur social, psychologue ou psychoéducateur) donnent vie au chien marionnette Fluppy et à ses onze amis. <p>Thèmes des modules :</p> <p>Identification des émotions, la joie, la tristesse, la colère, la peur, prendre contact avec les autres, ce que l'autre ressent (interaction), proposer mon aide, savoir accepter un refus, partager un jouet ou du matériel, prendre soin du matériel et respecter ceux qui m'entourent, inclure quelqu'un dans mon jeu, la coopération, que faire lorsque je suis fâché et que faire lorsqu'on se moque de moi</p>
Description volet 2	<ul style="list-style-type: none"> • 15 rencontres à domicile sont proposées aux parents des enfants qui présentent des troubles du comportement. • Sujets abordés : le renforcement positif, le système de conséquences, la qualité des interactions et la gestion des problèmes.
Description volet 3	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien offert à l'enseignant par l'intervenant qui rencontre les familles afin de revoir la gestion des comportements difficiles et l'évaluation et l'intégration des enfants en difficulté.

Inspiré de Capuano (1997), Comeau (1998) et de l'Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie (2014).

ANNEXE F

DESCRIPTION DU PROGRAMME VERS LE PACIFIQUE

But :	Prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> • Développer chez les élèves des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques; • Former les élèves à la résolution de conflits. 	
Objectifs spécifiques	<p>Volet 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres; • Encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi; • Favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles; • Développer chez les jeunes une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits. <p>Volet 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les jeunes à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution des conflits; • Reconnaître et développer les compétences des jeunes quant à leur pouvoir de résoudre des conflits • Encourager les jeunes à s'impliquer dans la résolution de conflits; • Responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits. 	
Description volet 1	<p>Précolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 19 ateliers • 40 – 60 minutes par atelier • un atelier par semaine <p>Thèmes abordés : Introduction, la connaissance de soi, les sentiments, l'empathie, la gestion des sentiments, la communication, l'écoute, la recherche de solution et conclusion</p>	<p>Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 9 ateliers + 3 ateliers de révision • 50 minutes par atelier • un atelier aux 2 à 3 semaines <p>Thèmes abordés : Le conflit, les sentiments, la colère, la communication, l'écoute, l'empathie, l'estime de soi, la recherche de solutions et la résolution des conflits</p>
Description volet 2	Le volet 2 consiste principalement à la formation de médiateurs (élèves) qui aideront leurs pairs dans la résolution des conflits.	

Inspiré de l'Institut Pacifique (2006).

ANNEXE G

DESCRIPTION DE LA TROUSSE L'ÉCOLE, AU CŒUR DE L'HARMONIE

But :	Prévenir la violence et développer les habiletés sociales des élèves de 5 à 12 ans
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les jeunes à identifier les différentes formes de violence dans leur milieu : directe, indirecte, physique et verbale. • Outiller les jeunes pour leur permettre de réagir à la violence de façon appropriée. • Développer leurs habiletés sociales. • Enseigner et appliquer des stratégies de résolution des conflits interpersonnels.
Description	<ul style="list-style-type: none"> • Trentaine d'activités (modifiées selon les cycles) • Plusieurs activités présentent des contenus qui permettent de développer des compétences du PFÉQ : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrire des textes variés et communiquer oralement (français) ○ Réaliser des créations plastiques personnelles (arts plastiques) ○ Réfléchir sur des questions éthiques et pratiquer le dialogue (éthique et culture religieuse)⁸² <p>L'ensemble des activités de la trousse fait référence aux comportements « cœur » et « pique ». Les comportements qui créent ou entretiennent les amitiés ou qui favorisent l'harmonie sont représentés par le « Cœur ». Les comportements qui détruisent l'harmonie, qui provoquent ou accentuent les conflits sont représentés par le « Pique. »</p> <p>Thèmes :</p> <p>1^{re} partie : prévention de la violence</p> <p>1- Reconnaître ce qui construit ou détruit l'harmonie</p> <p>2- Les gestes et les paroles qui blessent</p> <p>3- Les gestes et les paroles du cœur (qui font du bien)</p> <p>4- Du négatif au positif. Transformer les piques en cœur</p> <p>2^e partie : développement des habiletés sociales</p> <p>5- Des outils pour développer la connaissance de soi et des autres</p> <p>6- Des outils pour une meilleure communication</p> <p>7- Des stratégies de résolution des conflits</p>

Inspiré de Lortie, M. et Panneton, J. (2006).

⁸² Trois activités de la trousse ont été révisées pour répondre à des compétences du programme d'éthique et culture religieuse.

ANNEXE H

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

Dimensions de l'intelligence émotionnelle		Compétences émotionnelles		
		Selon Von Kanitz (2011)	Selon Mikolajczak et al. (2009)	Selon Kotsou (2012)
Intelligence intrapersonnelle	La connaissance des émotions et la conscience de soi	Reconnaître et comprendre ses propres sentiments Analyser ses propres attitudes par rapport à ses sentiments	Identifier ses émotions Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions	Identifier les émotions chez soi Comprendre son vécu émotionnel
	La maîtrise de ses émotions	Pouvoir influencer et dominer ses propres sentiments Pouvoir éprouver et exprimer ses sentiments	Exprimer ses émotions Réguler ses émotions	Réguler les émotions au niveau personnel Exprimer ses émotions
	L'automotivation		Utiliser ses émotions	
Intelligence interpersonnelle	L'empathie	Reconnaître et comprendre les sentiments des autres.	Identifier les émotions d'autrui. Comprendre les causes et conséquences des émotions d'autrui	Identifier les émotions chez les autres. Faciliter l'expression des émotions chez autrui. Comprendre le vécu émotionnel d'autrui.
	La gestion de saines relations	Pouvoir influencer et contrôler les sentiments des autres	Permettre aux autres d'exprimer leurs émotions. Gérer les émotions d'autrui Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité	Réguler les émotions au niveau relationnel

Tiré de Goleman (1997), Von Kanitz (2011), Mikolajczak *et al.* (2009) et Kotsou (2012).

ANNEXE I

CANEVAS D'UNE LECTURE INTERACTIVE

(Modèle de la commission scolaire des Hautes-Rivières)

Titre du livre: _____

Auteur et illustrateur :

Éditeur :

Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

Expliquer le choix du livre.

•

Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.

-
-
-

Lire le résumé de la quatrième de couverture ou lire la page d'introduction.

Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.

Montrer la page ...

-
-

Montrer la page ...

-
-

Montrer la page ...

-
-

**Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie.
(Revenir sur la page couverture)**

-
-

**Inviter les enfants à proposer une intention de lecture.
(Préciser au besoin cette intention.)**

- Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.

Laisser les enfants commenter et réagir. (Certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).

Poser des questions (planifiées) pour susciter les commentaires des enfants.

Après la lecture de la page ... demander :

-

Après la lecture de la page ... demander :

-

Après la lecture de la page ... demander :

-

Vous pouvez au moment de votre choix faire rappeler l'intention de lecture formulée.

**Demander aux élèves de faire le rappel de l'histoire.
(Peut être fait par un seul élève ou collectivement.)**

Revenir sur l'intention de lecture :

-

Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation et/ou appréciation de l'histoire.

Poser les questions de compréhension suivantes:

-
-
-

Poser les questions d'interprétation suivantes :

-
-

Poser les questions de réaction suivantes :

-
-
-

Poser la question d'appréciation suivante :

-

Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :

- Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
- Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
- Qu'a-t-on fait après la lecture?

ANNEXE J

FORMULES PÉDAGOGIQUES POUR FAVORISER LES ÉCHANGES VERBAUX

<p>témoignage</p>	<p>Description: Lorsqu'une personne fait un témoignage, elle présente une façon d'être ou de faire et elle s'exprime au JE. Elle raconte souvent une expérience vécue.</p> <p>Buts/avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Raconter une expérience vécue. -Se divulguer auprès d'un groupe. -Partager une expérience de vie. <p>Cela permet aux auditeurs de manifester une écoute empathique.</p> <p>Développement de la communication orale:</p> <p>Stratégies d'exploration et de partage utilisables:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Dire tout ce qui semble lié au sujet en évoquant ce que l'on connaît.</i> -<i>Chercher à préciser sa pensée.</i> -<i>Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles.</i> -<i>Adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs.</i> -<i>Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos.</i>
-------------------	--

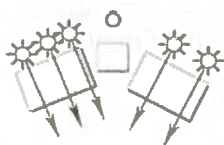
Tiré de Le Pailleur (2010, p. 33)

Légende :

● enseignant	○ élève	☼ élève-ressource
-----------------	------------	----------------------

Note : Dans la partie du développement de la communication orale, le texte en italique indique une référence à la Progression des apprentissages.

symposium



Description: Suite de courtes présentations portant chacune sur un aspect ou une facette d'un sujet. Cela ressemble à la suite de brefs exposés rattachés à un même sujet. Tour à tour, les élèves (3 à 5) présentent leur partie (un aspect différent d'une recherche, par exemple). Ils sont placés côte à côte et n'interagissent pas entre eux. Ainsi, ils s'adressent à toute la classe et ils n'échangent jamais entre eux.

Les présentations sont donc complémentaires et non concurrentielles, et elles s'adressent directement à l'auditoire.

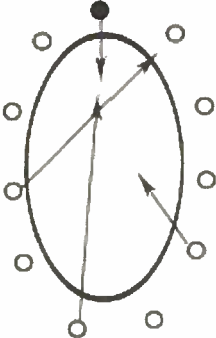

Chaque élève du petit groupe fait une présentation de quelques minutes pour une durée totale variable (15 à 20 minutes environ).

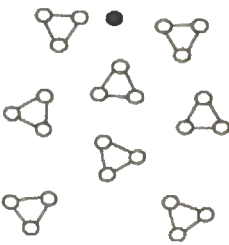
Buts/avantages:

- Partager un thème en sections distinctes.
- Présenter différents points de vue de manière successive.
- Présenter à un auditoire les différentes facettes.
- L'information est bien organisée et présentée clairement.
- Les élèves timides se sentent davantage en sécurité puisqu'ils se trouvent avec des pairs et non seuls devant la classe.
- La succession des brèves présentations favorise une meilleure écoute.
- Les élèves doivent absolument travailler ensemble pour se préparer adéquatement.

Développement de la communication orale

Cette formule constitue une alternative à l'exposé puisque les jeunes sont solidaires même placés côte à côte, au lieu d'être mis seuls devant un groupe. On peut y travailler des stratégies de partage, d'écoute et d'évaluation. Par exemple: adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs, interpréter le langage non verbal, déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte, dégager des liens entre les propos échangés, réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions.

<p>discussion collective</p> 	<p>Description: Cet échange structuré est basé sur la coopération et peut impliquer une classe entière.</p> <p>Le rôle de l'enseignant(e) consiste à animer la rencontre.</p> <ul style="list-style-type: none"> -solliciter les personnes silencieuses ; -réfréner la volubilité de certains ; -s'assurer de la progression des échanges ; -garder en tête les résultats escomptés ou le but visé. <p>Buts/avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -S'exprimer à l'intérieur d'un groupe. -Écouter les propos des autres. -Faire avancer l'échange. -Faire du pounce sur les propos des autres. <p>Développement de la communication orale:</p> <p>Des <u>stratégies d'exploration et de partage</u> sont souvent utilisées, car l'élève est amené à :</p> <p><i>Dire tout ce qui semble lié au sujet. Chercher à préciser sa pensée. Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles. Essayer diverses formulations.</i></p> <p><i>Clarifier ses propos ou ses réactions. Questionner ses interlocuteurs. Adapter sa manière de dire. Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne. Soutenir ou valoriser les propos d'autrui.</i></p>
<p>information horizontale</p> 	<p>Description: Les élèves se partagent des éléments d'information en échangeant entre eux de manière formelle ou informelle.</p> <p>Buts/avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faire circuler des renseignements. -Partager des idées ou des informations. <p>Développement de la communication orale:</p> <p>Des stratégies d'écoute peuvent rendre un grand service. Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Témoigner de son écoute en reformulant ce qui a été dit. -Vérifier sa compréhension des propos entendus. -Dégager les liens entre les propos échangés.

<p>buzz (la ruche)</p> 	<p>Description: Cette activité permet un échange rapide et immédiat afin d'obtenir le pouls d'un grand nombre de participants dispersés ou non dans une grande salle.</p> <p>On demande aux participants de s'adresser aux 2 ou 3 personnes près d'eux (en se retournant si nécessaire). D'une durée de 2 à 3 minutes, celle-ci est souvent suivie d'un partage en grand groupe.</p> <p>Le «buzz» nécessite un système efficace d'interruption (ex.: signal, son, geste, mot-clé.)</p> <p>Buts/avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participer minimalement dans un grand groupe -Donner son opinion rapidement -Partager rapidement une idée avec d'autres -Surmonter sa timidité, car on s'adresse seulement aux personnes près de soi et non à l'ensemble du groupe. -Accélérer les échanges ou une prise de décision <p>Développement de la communication orale:</p> <p>L'écoute est vivement sollicitée puisqu'il importe d'accueillir les idées des autres, donc <i>d'adopter une attitude d'ouverture en recourant au langage non verbal (ex.: mimique, sourire, geste d'encouragement)</i></p> <p>La prise de parole est surtout axée sur la concision des propos et sur le fait <i>d'oser proposer des idées nouvelles en plus d'évoquer ce que l'on connaît.</i></p>
---	--

Tiré de Le Pailleur (2011, p. 7)

ANNEXE K**LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE
REMISE AUX ÉVALUATRICES**

Saint-Jean-sur-Richelieu, le 16 octobre 2013

Bonjour,

Connaissant votre intérêt pour le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire et votre expérience comme enseignante ou professionnelle dans le domaine de l'éducation, nous sollicitons votre participation aux avancées de notre recherche.

En effet, nous aimerions recevoir vos commentaires sur la production d'un guide d'activités pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences en français.

Depuis plusieurs années, nous offrons différentes formations en intelligence émotionnelle et, malgré l'intérêt des enseignants pour ce sujet, nous constatons que certains éprouvent des difficultés à l'intégrer dans leur enseignement. Deux raisons reviennent d'emblée pour ces enseignants :

- Ils ne savent pas par où commencer (dans quel ordre devrait s'effectuer les activités) et ils ont besoin d'être guidés dans la réalisation de celles-ci.
- Ils considèrent que le Programme de formation de l'école québécoise est déjà très chargé et ils perçoivent les activités en intelligence émotionnelle comme une surcharge à ce programme.

Le guide développé vise donc à offrir aux enseignants:

- des informations théoriques sur l'intelligence émotionnelle;
- des outils qui permettent de favoriser l'intégration de l'intelligence émotionnelle;
- des activités en intelligence émotionnelle présentées selon une séquence logique. Celles-ci permettent le développement de la compétence *Structurer son identité* et, dans la plupart des cas, de développer également une ou des compétences en français.

Afin de nous assurer une bonne collaboration, voici nos attentes et ce que nous vous proposons en retour.

Engagement des évaluatrices

En participant à cette recherche, vous acceptez :

- de lire le *Guide d'activités pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences en français*;
- de participer à un entretien collectif qui sera enregistré;
- de ne pas reproduire pour autrui ou diffuser le contenu du guide sans le consentement de l'équipe de recherche.

Engagement de l'équipe de recherche

En ce qui concerne l'équipe de recherche, celle-ci s'engage :

- à vous laisser libre d'interrompre à tout moment votre participation à cette recherche;
- à utiliser l'enregistrement vidéo dans le seul but de prendre en note vos commentaires et à le présenter à l'évaluateur de l'essai, si celui-ci en fait la demande;
- à utiliser un pseudonyme, si nécessaire, pour ne pas associer votre nom à vos réponses;
- à vous remettre une copie du guide final.

N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Mélanie Fillion
Étudiante chercheuse à la maîtrise
melanie.fillion@videotron.ca
(450) 346-5726

Richard Robillard
Directeur de l'essai de maîtrise
robillardric@videotron.ca
(450) 446-1063

ANNEXE L**LETTRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATRICES**

Je confirme ma participation au projet de recherche de Mélanie Fillion et Richard Robillard qui porte sur l'élaboration d'un guide d'activités qui favorise le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences de français. Celle-ci consistera à la lecture du guide et à une entrevue collective afin de partager mes commentaires sur celui-ci.

J'accepte que l'entrevue à laquelle je participerai soit enregistrée pour que l'équipe de recherche puisse prendre en note les commentaires émis et la présenter, s'il y a lieu, à l'évaluateur.

Je comprends que le guide d'activités me sera donné à titre gracieux, mais que je ne pourrai pas le reproduire pour autrui ou le diffuser sans le consentement de l'équipe de recherche.

Je pourrai à tout moment, me retirer de ce projet de recherche, sans conséquence, ni préjudice.

Merci de votre précieuse collaboration dans la réalisation de ce projet de recherche.

Mélanie Fillion, étudiante chercheuse à la maîtrise
Richard Robillard, directeur de l'essai de maîtrise

Évaluatrice

Signature

Date

Étudiante chercheuse

Signature

Date

ANNEXE M

OUTIL UTILISÉ POUR L'ÉVALUATION DU GUIDE

QUESTIONNAIRE SUR LE GUIDE D'ACTIVITÉS POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE À TRAVERS LES COMPÉTENCES DE FRANÇAIS

1. Quels ont été vos réactions et vos sentiments en parcourant le guide ?
2. En quoi celui-ci pourrait-il vous être utile dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle ?

SECTION INTRODUCTION

3. Trouvez-vous pertinent que le guide présente une **table des matières** pour chaque cycle ? Pourquoi ?
4. Est-ce que les **explications sur les sections du guide** (p. 18 à 20) permettent de bien comprendre le fonctionnement du guide ?
5. Y a-t-il suffisamment d'**informations concernant le Programme de formation de l'école québécoise** (présentation de la compétence *Structurer son identité* et des compétences en français). (Voir p. 21 à 28.) Ajouteriez-vous d'autres informations ? Si oui, lesquelles ?

FICHES LE COIN DU PROF

6. Jugez-vous utiles et en quantité suffisante les fiches incluses dans ***Le coin du prof***, c'est-à-dire les fiches *Soif d'apprendre*, *Tranche de vie* et *Bol de réconfort* ?
7. Est-ce que les **fiches *Soif d'apprendre*** contiennent suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur l'intelligence émotionnelle ?

Sinon, y a-t-il des informations sur l'intelligence émotionnelle que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute (*sic*) dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe et qui devraient être incluses dans le guide ?

FICHES LES OUTILS ET LES ACTIVITÉS

8. Les fiches sur les **outils** et les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe ?
9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard de développement de l'intelligence émotionnelle des élèves ?
10. Croyez-vous que les **activités** proposées permettent de développer les compétences de français qui sont identifiées dans celles-ci ?
11. Si vous avez expérimenté d'autres activités en intelligence émotionnelle qui permettent de développer une compétence en français, pouvez-vous nous en donner une brève description ?
12. Avez-vous suivi une formation sur le Continuum de lecture ou sur les lectures interactives ?

Si non, est-ce que la fiche *Soif d'apprendre 6 – Deux dispositifs de lecture : lecture à voix haute et lecture interactive* (p. 73 et 74) ainsi que l'*annexe 1* (p. 186 à 189) vous ont permis de comprendre ce qu'est la lecture interactive et ses distinctions avec la lecture à voix haute ?

13. Quelle est votre appréciation des lectures interactives présentées dans le guide ?

L'ENSEMBLE DU GUIDE

14. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes fiches ? Apporteriez-vous des modifications dans la séquence ?
15. Quels sont les points forts du guide ?
16. Quels sont les points faibles du guide ?
17. Y a-t-il des éléments importants en lien avec l'intelligence intrapersonnelle qui n'ont pas été abordés dans le guide et que vous considérez essentiel d'ajouter ?
18. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le guide, lequel choisiriez-vous ?

ANNEXE N

VERBATIM DE L'ENTRETIEN COLLECTIF⁸³

MÉLANIE

Donc, je commence un petit peu avec les réactions générales. J'aimerais savoir quels ont été vos réactions et vos sentiments en parcourant le guide. Alors même procédure, je commence par la liste du haut en commençant avec l'Évaluatrice E.

ÉVALUATRICE E

Alors, j'ai eu deux petites impressions. Dans un premier temps, c'était plus l'enseignante de l'université qui... bien dans un premier temps, j'ai été très impressionnée par la qualité de l'outil, autant au point de vue graphique qu'au niveau du contenu qu'on y retrouvait. Je trouvais qu'il y avait une grande rigueur intellectuelle pis que c'était très accessible là pour des personnes autant qui avaient suivi le cours, puis même celles qui n'avaient pas suivi le cours. Donc j'ai été très, très impressionnée. Puis, en deuxième lieu, c'est la conseillère pédagogique qui... qui a été touchée; surtout soulagée de savoir que finalement les enseignants auraient enfin accès à un... à un guide dans lequel tout est colligé dans le fond pour pouvoir intégrer dans le fond... l'intelligence émotionnelle dans la classe. Donc vraiment là, un guide de référence pratique. Ça vraiment je pense que ça manquait dans le monde de l'éducation.

MÉLANIE

Okay, parfait. Je vais en profiter pour tout de suite poser les deux premières questions. Comme ça, je pense que ça va faciliter la transition, le lien. Donc est-ce que tu pourrais nous dire en quoi tu vois, dans ta pratique de professionnelle, en quoi cet outil-là pourrait être utile pour toi?

⁸³ Afin de rendre compte des propos exacts tenus lors de l'entretien collectif, nous avons fait le verbatim sans modifier les structures des phrases erronées.

ÉVALUATRICE E

Bien, au niveau de l'université, je pense que c'est un guide par excellence à faire connaître aux différents étudiants et étudiantes que l'on côtoie pour leur montrer que c'est possible de l'appliquer effectivement dans leur quotidien; le lien qui est fait avec toutes les compétences disciplinaires, je trouvais ça intéressant de leur montrer que ce n'était pas un ajout de travail. Donc je voyais que pour les enseignants à qui on enseigne, ça devenait un outil intéressant. Puis en tant que CP, je travaille présentement à la commission scolaire... bien, pas tout à fait présentement là, je travaille habituellement à mettre en place du temps d'attachement. Puis je t'en avais parlé Mélanie de voir comment on pourrait développer une sorte de guide parce que je pense que nos tuteurs d'attachement ont besoin d'idées, d'activités, d'approches pour travailler avec leurs élèves qui sont habituellement des élèves qui sont... qui présentent des comportements d'intimidation. Donc je pense que c'est un outil simple, un outil concret, vulgarisé, puis comme je disais, dans le fond, n'importe quel intervenant scolaire qui n'a même pas suivi le cours pourrait mettre en pratique. Donc, en tant que CP, je voyais là qu'il y avait quelque chose à exploiter là dans des rencontres là d'une vingtaine-trentaine minutes là il y avait, finalement, un référentiel intéressant.

MÉLANIE

Parfait. Merci beaucoup Évaluatrice E. Alors Évaluatrice C

ÉVALUATRICE C

Bien ce qu'elle a dit, c'est vrai aussi. Pis moi, si je me mets en tant que professionnelle du 1^{er} cycle, ce que j'ai aimé, c'est qu'il soit séparé par cycle. Ça fait que tu peux aller voir ce qui est fait au 1^{er} cycle, tu peux aller voir ce que tu as besoin au 2^e cycle et au 3^e et tu peux y aller... ça, c'est bien aussi. J'étais contente parce que je me suis dit : « Enfin quelque chose qui existe, qui va être d'ici, qui va aider les enseignants là à partir du bon pied. J'étais contente que ça se fasse. Puis, je te dirais que j'ai trouvé ça intéressant que tu mettes le lien entre l'intelligence émotionnelle, le

programme puis la littérature jeunesse. Donc (inaudible) de la littérature jeunesse, c'est-à-dire chercher les choses pour les enfants, les profs, c'est très pratique. Donc, quand il sera officialisé, ça va me faire plaisir de le promouvoir dans mon coin, par chez nous. Ça va me faire plaisir de le promouvoir pour toi.

MÉLANIE

Parfait. Okay puis donc, toi... entre autres, est-ce que les lectures interactives, c'est quelque chose qui va être utile pour toi?

ÉVALUATRICE C

Oui, parce que je le fais avec mes élèves, j'en fais cette année, là, des lectures interactives. Puis, je trouve que c'est pertinent puis la façon dont elles sont détaillées. Elles sont bien détaillées aussi. Alors ça va me donner le goût. Bien, pas tout de suite, parce que là, j'ai ma stagiaire qui prend la classe en charge, mais quand je vais revenir officiellement dans ma classe, je vais l'utiliser, ça c'est certain.

MÉLANIE

Okay, parfait, merci Évaluatrice C. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Moi j'ai été vraiment sur... Bien, pas que je doutais de toi là. Mais j'ai vraiment été impressionnée là. Je me suis même surprise à relire les notions parce que le cours datait de 2009. Puis oui, j'intègre beaucoup de trucs d'intelligence émotionnelle, mais j'étais contente de retourner lire. J'ai parlé du cerveau triunique par exemple. Donc, je me suis surprise à aller relire ce qui était... ce qui avait été dit là-dessus là. Donc je trouve que c'est clair. C'est les premiers sentiments que j'ai eus par rapport à ça. Ce que je peux essayer aussi, c'est que, présentement, en tant que première année de titulaire, je vis le travail d'une tout autre façon : manque de temps. Donc j'ai beaucoup aimé les fiches reproductibles déjà prêtes, intégrées et directement reliées, là, à la notion qui était... qui était à enseigner ou à être expliquée aux élèves. Donc j'ai bien aimé ça, pis c'est sûr que le fait que ce soit clairement détaillé au niveau des

compétences à évaluer tout ça, quand on doit s'approprier un programme en même temps qu'on doit s'approprier un nouveau groupe, un nouveau niveau et tout ça, c'était pratique, puis j'ai bien aimé.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice B. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Donc moi, première impression, ça a été : « Wow! Elle a vraiment travaillé fort », parce que c'est visuellement très attrayant. Pis les enseignants, on aime ça les belles petites affaires-là. Ça fait qu'en partant, déjà au coup d'œil, c'est vraiment très bien organisé, très beau et puis il y a beaucoup de... les informations, je trouve qu'elles sont concises, c'est pas trop, pis c'est super pertinent. Ça fait vraiment un bon tour. Et puis les idées sont super bonnes.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice A. Il me reste l'Évaluatrice D.

ÉVALUATRICE D

En fait moi aussi, visuellement, j'ai trouvé ça vraiment très beau : les couleurs, les petits dessins pis les images sur le côté-là. C'était vraiment beau. Ça... c'est impressionnant comment tu as dû mettre du temps pour tout ça. Dans le fond là, moi ce que je me suis dit principalement, c'est que... enfin, j'allais pouvoir avoir quelque chose à m'apporter pour pouvoir l'utiliser au quotidien sans aller relire mes notes de cours d'intelligence émotionnelle, puis que ça allait me permettre d'en faire plus souvent au quotidien.

MÉLANIE

Okay. Parfait. Merci Évaluatrice D. Pour la prochaine section de questions, je vais activer un partage d'écran pour qu'on puisse... que vous puissiez avoir à l'écran de

ce dont on parle exactement. Ça fait que ça va juste me prendre quelques petites secondes pour partager mon écran avec vous. Pis là, je n'y arriverai pas ce matin, parce que je viens de réaliser que je n'ai pas pris le bon navigateur pour pouvoir le faire. Alors je vais essayer de vous guider autant que possible pour que vous compreniez bien les... de quelle section je veux parler. Donc, la première, je pense que vous allez pouvoir bien y répondre sans l'avoir devant vous. Trouvez-vous pertinent que le guide présente une table des matières pour chaque cycle? Ça a été un questionnement pour moi de savoir... dire... est-ce que j'en mets juste une, mais chaque... excusez... mais à côté de chacune des activités, je spécifie le cycle ou c'est pertinent que chaque enseignant ait sa table des matières pour construire son guide. Alors je vais passer juste la question 3 pour chacune, puis on reviendra aux autres questions par la suite. Donc, Évaluatrice E.

ÉVALUATRICE E

Moi, ça m'a amené à... ça a éveillé des grands questionnements cette table des matières-là. Ça a éveillé des questionnements. En ce sens que... la table des matières principale, je la trouvais très intéressante, ça me donnait envie d'aller voir un peu plus loin. Mais je me demandais la pertinence... Dans un premier temps, je me suis demandé – parce que là je regardais la table des matières de chaque cycle – puis je me demandais pourquoi, dans le fond... la pertinence de répéter la partie introduction qui est placée dans la table des matières principale. On la remettait au 1^{er} cycle, au 2^e cycle, au 3^e cycle. Donc là, ce bout-là, je me questionnais, parce que je me disais : « Bien on a... elle est déjà dans la table des matières principale. Est-ce que c'est nécessaire de le remettre ailleurs? » Ensuite, en allant un petit peu plus loin dans la table des matières de chaque cycle, je me demandais pourquoi il y avait des... dans le fond, si je prends la table des matières du 2^e cycle, il y avait des activités qui étaient proposées qui ne s'adressaient pas à ces cycles-là. Donc, je me demandais pourquoi il y avait des activités qui s'adressaient au 3^e cycle uniquement dans la table des matières du 2^e cycle. Puis finalement, ça m'a amenée à me demander, pourquoi... à vraiment me demander : est-ce que c'est une table des matières qui serait le plus...

l'outil le plus fonctionnel pour présenter quelle activité appartient à quel cycle ou si on n'aurait pas pu y aller plus par... par forme de... sous forme de tableaux où on pourrait avoir, par exemple, la boîte réconfortante? Bien là, on met un crochet si ça s'adresse au 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle. Donc, un peu à la façon... pour avoir enseigné dans des classes multiniveaux, je me rappelle, dans ClicMath, j'ouvrais, j'avais la... j'avais comme une sorte de tableau de progression pis qui me disait : telle chose, ça s'adresse aux 3^e années, telle autre chose, aux 4^e. Je me demande si ça ne serait pas plus fonctionnel pour les enseignants d'avoir l'information sous forme de tableau.

MÉLANIE

Parfait. Merci pour ton commentaire Évaluatrice E. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Bien moi, ce que je trouvais intéressant, c'est qu'on pouvait aller chercher directement ce qu'on avait besoin pour le premier cycle. Alors moi, j'avais... je suis au 1^{er} cycle. Bien j'allais dans la table des matières du 1^{er} cycle, pis je mettais des « Post-it » pour les différentes activités qui étaient proposées pour le 1^{er} cycle. Sincèrement, je ne suis pas allée voir la table du 2^e-3^e cycle, je l'ai regardée, mais j'ai plus préconisé celle du 1^{er} cycle. Puis je trouvais ça très pertinent là d'avoir quelque chose pour mon cycle à moi. C'est pour ça que je trouvais pertinent d'avoir ça séparé par différents cycles.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice C. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Moi, pour être bien honnête, quand j'ai regardé la table des matières, ça m'a pris quelques minutes avant de me faire une tête sur comment ça fonctionnait. Il y avait vraiment beaucoup de tables des matières. Puis là, il a fallu que je me concentre, que je regarde comment ça fonctionnait. Quand j'ai compris, je vois l'utilité, mais,

comme l'Évaluatrice C, moi, j'ai pris la table du 3^e cycle, puis j'ai regardé directement dans le guide ce qui pouvait s'adresser à moi. Puis on y reviendra un peu plus tard là, mais je me disais : peut-être faire une table des matières pour quand on met la table et tout ça là, ce qui peut être fait, peu importe le cycle, pour donner les bases de l'intelligence émotionnelle. Puis après ça, y aller directement en cycle. Je n'avais pas pensé, par exemple, à la problématique des multiniveaux qui vont peut-être me toucher l'année prochaine. Alors peut-être que l'an prochain, je te dirais autre chose sur la table des matières de ton guide, mais oui, moi je voyais ça vraiment comme : on met les bases, donc voici ce qu'on peut faire quand on veut juste mettre les bases, puis organiser le vocabulaire émotionnel, tout ça. Puis une fois que tout est en place, au 1^{er} cycle, voici ce que vous pouvez faire, 2^e cycle, 3^e cycle. Mais ce que l'Évaluatrice E a soulevé pour les multiniveaux me prend par surprise là. J'avoue que ça porte encore à réflexion là, mais en même temps, même si c'est par cycle, il y a quand même moyen d'aller voir. C'est sûr que ça va prendre un petit peu plus de temps, mais c'est quand même clair, pis on se perd moins dans toutes ces tables des matières là selon les sections parce que tes sections sont bien expliquées aussi. Donc, même si tu ne fais pas une table des matières par section, on est capable de bien se retrouver à travers les différentes rubriques, là, de ton guide.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice B. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien moi ça rejoint un petit peu ce que l'Évaluatrice B et E disaient. C'est-à-dire que moi aussi, par rapport à ce qui concerne tout le monde, je mettrais ça en table de matières, pis j'avais pensé aussi peut-être aussi quelque chose de tableau, là, un peu comme l'Évaluatrice E. Je n'avais pas nécessairement une idée spécifique, mais une espèce de tableau peut-être avec les cycles... les cycles divisés. Puis je me disais : peut-être que ça serait plus visuel, peut-être plus facile à s'y retrouver que trois tables des matières différentes. Mais je n'avais pas nécessairement une idée spécifique.

MÉLANIE

Okay, parfait. Merci Évaluatrice A. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Bien en fait, je vais répéter un peu là. Moi je trouvais ça vraiment pratique, parce que je me disais que justement, au quotidien, si on veut quelque chose de rapide, on sait directement où aller voir. Par contre, ça ne veut pas dire que parce qu'au 2^e cycle, ils ont un bagage d'intelligence émotionnelle qu'on suppose... Alors la première table des matières peut être vue comme une progression puis on peut aller piger là-dedans puis adapter un peu dans le fond, à ce qu'on a besoin. Pis, moi, je regardais toutes les activités, pis c'est toutes des activités que j'ai vues dans le cours, mais que je sais que je pourrais adapter mettons pour un cycle ou pour un autre, ça fait que... c'est ça. Je voyais peut-être plus ça comme progression plutôt que... voilà. C'est ça. C'est clair?

MÉLANIE

Parfait, merci beaucoup Évaluatrice D. Oui c'est très clair, merci. Question 4 : est-ce que les explications sur les sections du guide (p. 18 à 20) permettent de bien comprendre le fonctionnement du guide? Là, attendez un petit peu, je vais juste m'ouvrir un document, ça ne sera pas bien long. Je suis encore là, ça ne sera pas bien long. Je ne vous vois pas parce que je suis dans un autre document, mais je vous entends là. Donc je suis avec vous dans quelques secondes. Je veux juste vérifier une information. Alors juste pour vous faire un aperçu, vous n'avez peut-être pas le document devant vous. Donc quand je parle des pages 18 et 20, c'est qu'à la page 18, je présentais toutes les fiches orange, les fiches « Soif d'apprendre », « Tranche de vie », « Un bol de réconfort », et je disais un petit peu la pertinence, en quoi celles-ci sont utiles. À la page 19, on voyait la fiche bleue qui présente les activités et une fiche verte pour dire que tous les outils sont identifiés avec une bande verte. Et la page 20, c'était une présentation détaillée d'une fiche d'activité. Donc, on voyait c'est quoi les éléments dans la bande au-dessus, donc c'est quoi le nom de l'activité, la composante touchée, 1^{er} cycle, les buts de l'activité, les compétences touchées, le

matériel nécessaire et la description de l'activité. Donc, ce sont ces pages-là. Est-ce que... je reviens à ma question, je vais juste revenir avec vous, ça ne sera pas long... J'ouvre ma page. Bon, je m'excuse. Alors, est-ce que ces explications-là permettent de bien comprendre le fonctionnement du guide?

ÉVALUATRICE E

Moi, je te dirais que oui. C'était très clair au début quand je regardais la table des matières puis la mise en contexte au début, je me demandais : est-ce que ça va venir, puis quand c'est venu, ça devient très apaisant et la façon dont tu l'as fait, ça donne un cachet vraiment professionnel. Ça ressemble finalement à ce qu'on retrouve dans nos manuels d'enseignants. Alors là-dessus, moi, j'ai... je ne me pourrai pas m'étaler longtemps là, mais j'ai vraiment aimé ça là, c'est très clair.

MÉLANIE

Parfait. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

J'abonde dans le même sens que l'évaluatrice E. Moi, je trouve ça... les couleurs, identifié par couleurs, c'est bien, c'est visuel. Pis ça permet de bien les identifier, pis la description là, quelqu'un qui n'a jamais fait d'intelligence émotionnelle peut très bien se retrouver en consultant les différentes sections que tu as mis. Ça fait que oui, c'est très bien. Moi je trouve ça intéressant. Pis la fiche d'activités, bien ça permet de retrouver également quelle compétence ça travaille, ça fait quel lien avec le programme. C'est bien de l'avoir mis directement sur la fiche. C'est un petit plus ça.

MÉLANIE

Okay, merci. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Moi aussi, j'ai trouvé ça très clair. C'est beau. Effectivement, aussi le p'tit côté « fille ». Les illustrations avec les explications, c'est clair. Je ne sais pas si ça s'inscrit dans cette partie-là, mais pour faire du pouce sur ce que l'Évaluatrice D disait tout à l'heure, par rapport à avoir séparé les activités en cycles... Je ne sais pas si, au début dans l'introduction – ou on y reviendra plus tard – il y a moyen de mettre un petit commentaire qui dit justement que oui, les activités sont ciblées pour certains cycles, mais parfois on se rend compte que la maturité émotionnelle de nos élèves n'est pas rendue là où ils sont. Donc c'est possible pour eux de, même si je sais pas moi... tu enseignes en 6^e année, de faire des activités qui touchent le 2^e cycle, tout dépendant de l'évaluation diagnostique que tu fais par rapport à la maturité émotionnelle de tes élèves. Donc je ne savais pas là si ça entrait dans les sections par rapport à « Soif d'apprendre » ou comment organiser ça là, mais je me disais que ça aussi ça pourrait être présenté au début comme commentaire pour aider à situer les enseignants, mais sinon, non, c'est très bien. C'est très bien expliqué. Puis particulièrement là, la section où tu expliques en détail les types d'activités là, les numéros sur la fiche là. Moi ça m'a aidée à bien comprendre, pis à savoir exactement où je m'en allais. Puis les références sont claires aussi là au niveau de l'organisation de tes fiches là. C'est une très bonne idée d'avoir présenté ça, détaillé comme ça.

MÉLANIE

Merci pour les précisions Évaluatrice B. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien même chose. C'est très clair, très facile de comprendre comment ton guide fonctionne. Moi j'ai trouvé ça vraiment excellent.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice A. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

C'est très clair. Moi aussi j'ai beaucoup aimé la fiche avec les petits ronds verts là où on voyait les numéros. C'est visuel pis en même temps on va chercher ce qu'on a besoin. Puis, moi j'ai beaucoup aimé les titres de... « Soif d'apprendre », l'autre c'est quoi là? Le Bol de réconfort. Ça m'a fait sourire avec le bol de soupe. Mais c'est vrai que... c'est ça. On va y chercher ce qu'on a besoin, puis ça décrit bien comment le guide est construit après.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice D. Maintenant, concernant, les informations sur le programme de formation de l'école québécoise... Y a-t-il suffisamment d'information concernant le programme, c'est-à-dire au niveau de la compétence Structurer son identité et les compétences de français? Donc, j'étais un petit peu dans la problématique : est-ce que les enseignants ont accès à leur programme? Mais je voulais quand même qu'ils aient ça dans mon guide. Est-ce qu'il y en a suffisamment? Est-ce qu'il n'y en a pas assez? Donc, qu'est-ce que vous pensez par rapport à la suffisance d'information? Et s'il n'y en a pas assez, qu'est-ce que vous ajouteriez en lien avec le programme de formation dans cette section-là?

ÉVALUATRICE E

Dans un premier temps, je pense que c'est pertinent de retrouver cette section-là dans le programme... dans ton guide, parce que ça vient bien camper le lien que tu vas faire. On en avait déjà parlé toi et moi. Oui, on sait, les enseignants ont leur programme, sauf que dans le feu de l'action du quotidien, c'est le « fun » quand tout est regroupé à la même place que je n'ai pas besoin d'avoir mon cartable pas loin. Pour ce qui est de la suffisance d'information, moi, je trouvais que c'était complet, c'était clair. Le fait qu'on avait la présentation de la compétence tirée du programme, je trouvais ça très bien. Les liens que tu fais entre le programme et ton guide sont bien maîtrisés. Ça se fait fluidement et je voyais où tu voulais en venir dans tout ça. Donc là-dessus, je pense que ça faisait du sens. Je me suis questionnée à un moment donné.

Puis là, après, je me suis questionnée à un moment donné, parce que tu faisais référence entre autres au cadre d'évaluation. Ça je trouvais ça vraiment merveilleux pour amener, dans le fond, les enseignants et les enseignantes à se dire : « Quand je fais une activité, il faut que je prévoie aussi la pla... l'éva... Il faut que je planifie l'évaluation, chose qu'on a... en tant qu'enseignante, on a parfois... on a parfois le réflexe d'oublier dans le fond, de dire je vais faire une activité, j'arrive à la fin de l'étape, puis oups, il manque des éléments pour évaluer. Donc je trouvais ça très intéressant que tu embarques dans le fond tout de suite le cadre d'évaluation à ce moment-là. Puis je me suis questionnée à un moment donné à me demander : est-ce que ça serait pertinent de faire le lien avec la progression des apprentissages et dans le fond ce que tu traitais. Puis après j'me suis dit que peut-être non parce que ça viendrait peut-être alourdir le tout. Mais ce questionnement-là était là à un moment donné.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice E. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

C'est la même chose. Le fait que visuellement, ce soit fait par tableau, moi ça m'aide à comprendre. Tu vois la compétence, en plus tu vois en dessous les critères d'évaluation, ça fait que visuellement, c'est parlant. Puis que ce soit séparé en chacune des compétences : lecture, écriture, puis leurs compétences respectives – communiquer par exemple – ça je trouve ça pertinent. Puis on a toujours les références dans le bas, alors on peut faire le lien avec les activités tout de suite puis les compétences de français parce que ce n'est pas vrai que je vais aller voir mon programme de français à toutes les deux secondes dans le cartable, non. Je ne peux pas m'y référer à tous les deux instants. Mais de l'avoir dans le guide d'intelligence émotionnelle bien les activités et les outils, je peux les voir en lien. De l'avoir intégré avec son guide, c'est pratique.

MÉLANIE

Merci. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Bien, je ne veux pas répéter ce qui a déjà été dit, mais moi j'ai trouvé... en fait, ça m'a même aidée à me faire une tête et à vraiment plus m'aligner au niveau de comment je peux intégrer justement le français dans les activités que je fais. J'ai trouvé ça clair. Puis, j'ai eu le questionnement que Chantal a eu par rapport à la progression des apprentissages, mais en effet là, si on considère tous les cycles et tout ça, oui, en effet, je pense que ça aurait alourdi ton document. Donc, non, moi, je n'ai que de bons mots à dire par rapport à ça.

MÉLANIE

Merci. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien moi, je trouvais que c'était très pertinent que ce soit là, pis je trouvais que c'était suffisant parce qu'en fait, c'est juste au besoin, parce que dans le fond, les profs ne vont pas nécessairement retourner lire ça s'ils n'en ont pas... s'ils ne sentent pas le besoin. Donc, pour moi, c'est une section qui était pertinente d'être là, mais trop, pour moi, ce ne serait pas nécessaire. Donc c'est parfait.

MÉLANIE

Okay, merci Évaluatrice A. Et Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Moi aussi, les critères d'évaluation, je trouvais ça bien, parce que c'est vrai que... surtout quand on parle d'intelligence émotionnelle, des fois, on oublie d'évaluer là, moi la première. Je le fais un peu dans un cadre de développement personnel, mais moins pour des évaluations, puis ça peut être un bon lien. Puis par rapport à ce que

l'Évaluatrice E disait sur la progression des apprentissages, moi je préfère la progression des apprentissages que le programme dans... pour l'utiliser tous les jours là. J'aime ça des crochets, puis j'aime ça voir des points. Puis dans le fond, après ça, j'élabore ces critères-là. Par contre, c'est vrai que ça serait trop exhaustif là avec tous les cycles, etc., mais il y aurait peut-être un petit lien à faire ou, des fois, de juste... de faire... bien de donner une référence peut-être au... à la progression des apprentissages ou à certains points là. C'est ça, il y aurait peut-être quelque chose à faire avec ça.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice D. Alors je vais passer à une autre section, ça ne sera pas bien long. Donc, la section sur les fiches « Soif d'apprendre », donc les fiches le « Coin du prof » plutôt, alors ce sont toutes nos fiches qui ont les coins orange. Alors est-ce que vous jugez utiles et en quantité suffisante les fiches incluses dans le Coin du prof, c'est-à-dire les fiches « Soif d'apprendre », « Tranche de vie » et un « Bol de réconfort »?

ÉVALUATRICE E

J'ai adoré les différentes sections. Comme l'Évaluatrice D disait tout à l'heure, j'adore les noms. Puis, enceinte en plus, ça me donne envie de manger de voir les dessins. Mais bon, sérieusement, si je les prends individuellement, les fiches « Soif d'apprendre », selon moi, c'est l'élément clé du guide. Ça vient vraiment asseoir tes activités, tu viens vraiment vulgariser l'essentiel, pis tu sais, je parle souvent de vulgarisation, mais c'est ce que tu fais. Ça devient accessible pour l'enseignant. Avant d'aborder un sujet, il faut que je me sente quand même assez outillée là pour être assez solide devant les élèves. Je pense que tu le fais très bien. Le fait d'appuyer par des auteurs, puis qu'on voit dans le fond qu'il y en a une variété, ça fait... ça démontre que ce n'est pas un dogme, que c'est vraiment un paradigme qui a été... qui a été accueilli par la culture, dans le fond, autant enseignante que la culture de la recherche. Donc, j'aime ce fait-là, parce que ça démontre vraiment le sérieux de ta

démarche. Pour les fiches Tranche de vie, je les ai adorées, parce que ça permet vraiment à l'enseignant, là je me répète, mais de constater qu'il est vraiment possible d'intégrer ce type d'approche là dans leur quotidien, que ça ne devient pas une lourdeur, c'est vraiment... tu sais des fois, on a l'impression que c'est utopique : « Ah oui, ça serait très beau, mais moi je n'y arriverai pas. Avec le programme, j'ai tant d'élèves ». Peut-être, même, j'en aurais pris un peu plus de ces « Tranche de vie » pour rendre encore plus concrète l'application. Puis les « Bol de réconfort », je pense qu'eux autres étaient en nombre suffisant. Puis, ils arrivaient juste à point dans le guide.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice E. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Bien pour compléter un petit peu ce que l'Évaluatrice C disait, elle vient de résumer mon idée, je les trouvais très clairs, précis, puis les « Tranche de vie », ça fait du bien de se ramener que oui, on a envie des fois (inaudible) puis on a peut-être tendance à les oublier, puis de se redire : « Ah oui, c'est vrai ! ». Bien peut-être que ça va aider, puis ça permet aux autres profs de dire : « Ah ben moi aussi ça m'est déjà arrivé », ça donne un autre point de vue. Alors, elles sont pertinentes, puis elles sont à garder intéressantes.

MÉLANIE

Merci Évaluatrice C. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Moi aussi j'ai bien aimé. Moi, « Soif d'apprendre », c'est mon coup de cœur. J'ai adoré les relire. Je les ai relues par plaisir même si j'avais déjà des connaissances. J'ai même fait un petit test. J'ai prêté à une collègue qui n'avait aucune base en intelligence émotionnelle une chronique « Soif d'apprendre », puis après l'avoir lue,

elle avait des questionnements, mais elle avait vraiment bien compris de quoi ça parlait. Donc, même pour quelqu'un qui n'a aucune base en intelligence émotionnelle, c'est clair. Tu as bien vulgarisé, parce que des fois, on parle entre nous avec des termes qu'on comprend très bien, mais qui, une fois intégrés chez des gens qui veulent en savoir plus, si c'est trop scientifique ou trop théorique, bien ils se perdent. Mais non, c'était vraiment bien adapté. Les « Tranche de vie », « Bol de réconfort », pour revenir un peu sur ce que les autres disaient, puis on l'a vu même à la formation dernièrement, ils veulent savoir à quoi ça sert concrètement avant de s'engager dans la démarche. Puis de voir déjà qu'il y a des résultats colligés là sur lesquels on peut s'appuyer, pis que tu te bases sur ton expérience, ça donne de la crédibilité aussi là. T'as mis en place des choses toi-même, des témoignages qui te touchent toi, mais aussi il y a des choses que tu as prises à différents endroits. Ça rend beaucoup plus utile, ça montre à quoi ça sert, même si on s'entend que travailler l'intelligence émotionnelle, c'est à long terme, on peut déjà commencer par des résultats observables. Donc, c'est encourageant de voir vers quoi on peut se diriger là quand on s'engage dans la démarche d'intelligence émotionnelle avec les élèves. Bravo!

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice B, pis merci pour l'expérimentation avec ta collègue, d'avoir fait le test, merci. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien moi ça revient un peu à ça aussi. Ce que je trouvais intéressant de la première « Tranche de vie », c'est que tu amenais le fait que toi aussi, au début, tu n'étais comme pas nécessairement ouverte à ça. Pis ça, je trouve que ça peut attirer certains qui ne sont pas sûrs, pis qui n'ont pas nécessairement le goût de s'embarquer dans une grosse affaire, là. Donc ça, je trouvais ça super intéressant. Pis effectivement, les informations, moi aussi, je trouvais que c'était vraiment bien vulgarisé en étant scientifique et puis je pense que quelqu'un qui n'a pas nécessairement de

connaissances en la matière peut s'y retrouver facilement. Donc, je trouvais que les trois sections étaient bien dosées pour ma part et je trouvais ça très intéressant.

MÉLANIE

Merci Évaluatrice A. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Bien, moi aussi, j'ai bien aimé. Bien comme je disais tout à l'heure : les titres. Pour ce qui est de « Soif d'apprendre », je trouvais que c'était bien dit pis que ça se lisait bien aussi là. Ce n'est pas... On ne se prend pas la tête à essayer de le lire là. C'est ça, ça coule bien. « Tranche de vie », j'ai adoré. Ça me fait un peu penser à nos rencontres d'insertion professionnelle. D'échanger comme ça des expériences, bien ça nous apaise, pis ça nous donne le goût de continuer. Pis, bien le « Bol de réconfort », c'est ça que je disais tantôt là, c'est réconfortant. Le titre est très bien choisi. J'y vais peut-être un peu rapide là, mais c'est parce que je veux faire un lien avec la question suivante. Est-ce que ça dérange si je réponds tout de suite?

MÉLANIE

Non, vas-y, vas-y. Elle va être faite pour toi.

ÉVALUATRICE D

C'est juste parce que je trouvais que dans tout ça, on met vraiment la table là, comme c'était écrit pour l'intelligence émotionnelle, sauf que, ce que je voulais amener comme point, c'est que ce n'est pas tout de faire des activités en intelligence émotionnelle, mais c'est un peu de développer la philosophie dans les interventions, dans tout ce qui touche les élèves et l'intelligence émotionnelle, pis ça, c'est important le développer, pis ça, ça ne s'écrit pas là, on ne peut pas les mettre dans ça, mais moi je trouve que je l'ai développé en suivant les différents cours, pis ça devient instinctif dans notre philosophie. C'est ça.

MÉLANIE

Okay, parfait. Alors avec la question 7, vous avez un peu répondu par rapport à la suffisance des idées. Mais sinon, s'il y'a d'autres capsules finalement théoriques, qu'est-ce que vous ajouteriez si vous pensez qu'il en manque quelques-unes à ce sujet-là? Peut-être y aller par main levée s'il y en a qui ont des choses, vous pouvez avec la petite icône de la main là. Tout simplement lever la main s'il y en a qui ont des suggestions d'activités... pas d'activités plutôt, mais des capsules théoriques qui devraient être ajoutées dans le guide. Alors Évaluatrice E, tu m'avais mis le p'tit pouce en haut tantôt là, je n'ai pas remarqué à quel moment... Donc Évaluatrice B, vas-y...

ÉVALUATRICE B

Je pourrais dire que dans le fond je réalise que c'est là que j'aurais dû le dire là, la partie où il est possible de faire des retours en arrière selon la maturité affective des élèves qu'on a devant nous. Donc, c'est là que j'aurais dû intervenir avec ce point-là, là, mais juste rappeler que...

MÉLANIE

Ça fait que toi, tu mettrais ça...

ÉVALUATRICE B

Bien en fait, je ne sais pas où ça serait mieux de le mettre, mais probablement dans le coin de quand on met la table. Donc se rappeler que oui, on peut aller sélectionner dans le cycle qui s'adresse à nos élèves, mais on est les meilleurs juges des élèves qu'on a devant nous. Puis dans le fond, on peut essayer de faire des activités, mais si on voit que ça ne fonctionne pas, peut-être que ça se peut que certains élèves soient d'âge 3^e cycle, mais au niveau de la maturité, il serait plus adéquat pour eux de faire des activités de 2^e cycle ou même de 1^{er} cycle, tout dépendant dans quel milieu on évolue là, puis que certains élèves, justement, soient rendus au 3^e cycle, mais que certains d'entre eux aient besoin de... Des fois, oui, on travaille en grand groupe,

mais des fois, on cherche des solutions quand les billets ne fonctionnent plus, quand les... de se dire qu'on peut en faire aussi un petit peu par rapport à... on peut faire un retour en arrière pour certains élèves qui, peut-être, ne peuvent pas suivre le rythme des autres au niveau de leur expérience... ou je ne sais pas comment on peut le formuler là, ce n'est pas moi la spécialiste des guides là, mais peut-être juste un petit clin d'œil, un possible retour en arrière.

MÉLANIE

Okay. Merci pour cette précision.

ÉVALUATRICE E

Bien oui, j'attendais. Je voulais juste te dire que j'ai levé le pouce pour l'intervention de l'évaluatrice D. Je trouvais que ça, c'est quelque chose que je... Je trouvais qu'il y avait peut-être un petit manque dans le guide de voir comment on pouvait... oui, il y a l'activité, mais je suis complètement d'accord avec l'évaluatrice D : le plus gros de l'intelligence émotionnelle, on le fait dans nos interventions, dans des petits gestes quotidiens, puis je pense que ça aurait été intéressant de... de trouver une place pour le dire, pour voir comment après on peut soit faire un prolongement face à l'activité, à un moment donné, tu en fais quelques-uns, mais pour chaque... Tu sais, par exemple, pour les subpersonnalités, ça pourrait être intéressant d'inscrire un prolongement, dire : « Au quotidien, voici comment, dans le fond, on pourrait le faire là... on pourrait faire l'intervention », l'exemple, je pense, de David, mais oui, je pense que le côté intervention là serait peut-être à exploiter aussi.

MÉLANIE

Okay. Excellent. Merci beaucoup. Donc pas d'autres mains levées. Vous pouvez juste cliquer sur le bouton de la main levée pour celles qui l'avaient enclenché pour que je sache que vous n'avez plus à intervenir. L'évaluatrice E voulait encore dire quelque chose... c'est bon? Non, il est encore là. Non, il faut que tu cliques sur la main. Alors je vais passer à l'autre section qui était les fiches sur les outils et les

activités. Alors question 8 : les fiches sur les outils et les activités sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe? Attendez, je vais voir un petit peu... pis peut-être qu'on pourrait y aller en même temps avec la 9 : quelle est votre appréciation du choix des acti... attendez un petit peu... Non, okay, on va faire juste la 8. Donc est-ce qu'elles sont suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?

ÉVALUATRICE E

Moi j'ai juste répondu oui. Je trouve qu'elles sont suffisamment détaillées.

MÉLANIE

Okay. Donc, tu penses que l'enseignant pourrait le prendre, pis le suivre étape par étape...

ÉVALUATRICE E

Dans le fond, okay je me répéterai plus tard là, mais j'ai vraiment aimé la partie où on a déjà les phrases toutes faites. J'aime le fait qu'on a déjà les questions à poser, qu'on a déjà des interventions, on a des guides, puis ça c'est intéressant, surtout quand je m'approprie pour la première fois un concept ou une activité, je veux savoir la première fois comment je pourrais l'aborder, comment je pourrais la mettre en forme. Donc, c'est vraiment la partie que je trouvais intéressante pour avoir travaillé avec des enseignants dans... qui abordent des nouveaux concepts, bien ils ont besoin de savoir dans quelle phrase je pourrais dire ça... Ça fait que j'aime beaucoup ça la partie, puis on va y revenir tout à l'heure, sur les lectures interactives. Encore là, c'est vraiment très brillant là, de vraiment donner toutes les pistes. Pis au pire, bien dans le fond, l'enseignant se l'approprie, mais au mieux, bien il peut utiliser ce qui est déjà inscrit.

MÉLANIE

Okay. Merci évaluatrice E. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Bien tu vois, si je prends une activité... l'activité 6 « Aujourd'hui je suis », bien un, tu as l'image du livre, ça fait que ça, c'est déjà intéressant. Tu as le but de l'activité, le programme, la description de l'album, le déroulement de l'activité, puis la poursuite de qu'est-ce que tu peux faire en écriture. Ça aussi je trouve ça riche parce que tu n'es pas obligé de tout... « Ah oui, là je fais cette activité-là », mais indépendamment, je peux relier ça à mon programme de français, pis comme disait, je pense l'Évaluatrice D ou B tout à l'heure, on peut l'évaluer en même temps, ça peut servir d'évaluation pour... au cours de l'étape. Ça fait que c'est un « clé en main » que je trouve pratique, puis intéressant. Ça fait que oui, pour moi, elles sont bien bâties, elles sont bien intégrées. Visuellement, elles sont faciles à voir, elles sont détaillées également, donc c'est intéressant.

MÉLANIE

Merci beaucoup Évaluatrice C. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Bien moi aussi j'avais répondu : « Oui, elles sont assez détaillées », mais comme on s'est permis de parler des lectures interactives, moi je n'avais aucune base par rapport à ça et je réalise que j'ai un élève... un élève, un groupe d'élèves qui est vraiment très réceptifs à la lecture d'albums. Puis je n'en connais pas énormément encore, puis j'ai adoré là le petit descriptif. T'es allée sélectionner des parties de livres, je ne sais pas trop comment tu t'y es pris pour sélectionner, comment tu présentes l'extrait ou le livre, pis je pense qu'une des bases quand on veut enseigner l'intelligence émotionnelle aux enfants, il faut nous-mêmes que ça vienne nous rejoindre à la base pour être capable d'en parler puis communiquer ce en quoi on croit. Puis c'est vraiment bien choisi, parce que tu le sais tout de suite si c'est quelque chose qui va répondre à tes besoins ou pas, donc j'ai vraiment aimé là les petits extraits que tu as choisis pour présenter le... les albums, mais on y reviendra plus tard par rapport à... par rapport à ça. Puis j'ai bien aimé aussi au 3^e cycle le... il y a des phrases qui

permettent de lancer des écrits spontanés, puis j'essayais de les formuler, puis je me demandais comment... Je voulais m'assurer d'être dans le bon thème, puis ça m'a donné des pistes là : une phrase, vous complétez tant de mots, puis c'est facile à évaluer, puis on sait qu'on va être... c'est pratique. J'ai bien aimé.

MÉLANIE

Il y a juste cette dernière activité-là dont tu parles là que je ne revois pas là... les phrases à compléter, tu veux dire... mettons : « je suis fâchée lorsque » ?

ÉVALUATRICE B

Oui, bien c'est ça. Juste des phrases qui peuvent donner lieu à un écrit spontané là, je la cherche là, je te la remontrai là, ou c'est moi qui l'ai interprétée comme ça, pis c'est comme ça que je (inaudible) à mes élèves là... Je vais essayer de la retrouver, pendant que vous parlez, dans le guide, puis je reviendrai... les phrases pour déclencher l'écriture ça s'appelle.

MÉLANIE

Ah oui, okay, les soixante phrases. Okay. J'ai été fière de moi lorsque...

ÉVALUATRICE B

(inaudible) là, mon plus grand rêve est, mon plus grand regret est, quand je serai grand, j'ai mal au ventre quand... Ça, c'est vraiment pratique, puis j'ai vraiment aimé cette activité-là.

MÉLANIE

Okay. Parfait, je comprends maintenant de quoi tu parlais. Parfait, merci Évaluatrice B. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Moi je les trouvais très bien détaillées aussi, c'était très clair. Je n'avais pas vraiment plus de détails là-dessus, je trouvais ça vraiment très clair, pis je me disais : quelqu'un qui a vraiment besoin d'une démarche, c'était très bien indiqué. Mais je vous laisserais juste une minute, parce que je vois la pile de mon portable qui descend à vue d'œil, pis j'irais chercher mon fil. Je reviens.

MÉLANIE

Merci Évaluatrice A. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Moi aussi, j'ai bien aimé. J'ai fait un cœur là : les marges avec les buts, le lien avec le programme puis le matériel qui est demandé, ça j'ai bien aimé ça là. C'est clair. Moi, mon gros côté spontané dans ma vie fait que j'aime ça les choses qui sont assez rapides, puis ça je trouvais qu'en un clin d'œil, on voit tout de suite qu'est-ce qu'on a besoin. Puis pour ce que l'Évaluatrice E disait tout à l'heure, pour les phrases toutes faites, j'aime ça, parce que dans le fond, le but c'est de leur montrer à verbaliser leurs émotions, qu'on utilise toujours la même phrase, ça devient un ancrage, puis c'est plus facile pour eux après ça de refaire la même chose. Puis pour... je voulais dire, pour les lectures interactives, moi je viens d'avoir la formation pour la lecture interactive là en continuum de lecture, puis j'ai aimé ça. C'est vraiment par étapes. Vous avez eu une bonne formation toi pis Marylène (inaudible). C'était clair, c'était vraiment ça, pis moi je le sais que mes élèves adorent ça les albums, ça fait que pour faire des liens avec la littérature jeunesse, c'est excellent.

MÉLANIE

Parfait, merci beaucoup Évaluatrice D. Et donc on a fait le tour. Alors, la prochaine question, 9, je veux savoir par rapport au choix des activités. Est-ce que je choisis les bonnes activités, les bons outils pour parler de l'intelligence émotionnelle ou il y en a que vous enlèveriez carrément, qui sont... que vous trouvez impertinents ou d'autres

que vous dites : « Ah ça, il aurait fallu que celle-là soit là » quand on parle de... toujours en gardant l'aspect que moi, c'est l'intrapersonnel que je veux d'abord et avant tout développer. Donc les priorisations pour développer l'intelligence émotionnelle quant aux choix des activités et des outils, qu'est-ce que vous en pensez?

ÉVALUATRICE E

Bien moi j'ai... en fait, je trouvais que les activités faisaient vraiment appel à différentes sphères d'apprentissage. Ça, j'aimais ça. Moi je pense que ça... tu as bien choisi les livres, il y a une variété... (L'évaluatrice est interrompue et quitte temporairement son ordinateur.)

MÉLANIE

Donc je vais passer à l'évaluatrice C s'il vous plaît.

ÉVALUATRICE C

Bien moi je les ai trouvées graduées. J'ai regardé plus celles pour mon cycle là, mais je les ai trouvées graduées, bien expliquées, puis ça allait vraiment là chercher ce qu'on avait besoin, puis encore là, le fait d'avoir appuyé certaines activités avec la littérature jeunesse, je trouve ça intéressant. Les autres, je les ai regardées, mais je ne peux pas parler (inaudible) ils sont gradués pour le 2^e, 3^e cycle, parce que je n'ai pas de connaissances pour ces deux cycles-là, mais pour ceux qui concernent mon cycle, j'ai trouvé qu'ils étaient gradués puis que ça allait là vraiment chercher les émotions de base, travailler vraiment l'intelligence émotionnelle. Alors bravo pour le 1^{er} cycle.

MÉLANIE

Évaluatrice E, c'est réglé pour toi?

ÉVALUATRICE E

Bien... En fait, il y avait une affaire... Je pensais en parler plus tard, mais j'en parlerais là. Je pense que t'es allée chercher vraiment dans le flot d'activités qu'on a parce qu'on en a beaucoup en intelligence émotionnelle. Je pense que tu as ciblé celles qui étaient vraiment pertinentes puis qui étaient le plus appréciées habituellement par les enseignants. Il y a une activité que je trouvais qui manquait à l'appel, puis je me suis dit : peut-être qu'il y avait une raison là sous-jacente à ça, c'était au niveau... parce que tu parles à un moment donné de l'automotivation au début de ton guide, tu le traites. Tu le traites avec Ironman, tu le traites avec également le monsieur pas de bras, pas de jambes, mais il manquait le test des marshmallows... qui, je pense, offre vraiment une exploitation très intéressante dans la classe. Donc ça, j'ai eu un pincement au cœur de ne pas l'avoir là.

MÉLANIE

Ne t'inquiète pas, il va être là dans prochaine version.

ÉVALUATRICE E

Il y avait juste quelque chose que... là je me suis encore questionnée. Tu vois, tu m'as fait me questionner énormément. C'était entre autres par rapport au monsieur là qui n'a pas de bras, pas de jambes, tu dis que ça s'adresse au 1^{er} cycle. Cependant, cette vidéo-là, elle est sous-titrée...

MÉLANIE

Au 3^e... Attends un peu, moi aussi ça... je ne sais pas, l'électricité a baissé. Bien juste revenir, tu me dis 1^{er} cycle, moi je l'ai mis 3^e cycle. Est-ce l'inverse, tu veux me dire que je l'ai mis au 3^e, mais que tu l'aurais mis à d'autres cycles aussi?

ÉVALUATRICE E

Bien je me suis trompée, parce que moi j'pensais... j'avais lu que c'était 1^{er}, 2^e, 3^e cycle le monsieur pas de bras, pas de jambes. Là, je me disais que cette vidéo-là étant sous-titrée n'était pas accessible au 1^{er} cycle.

MÉLANIE

Okay. Non, mais tu as parfaitement raison. Je pense que c'est plus dans les « copiés-collés » que je ne l'ai pas enlevé, parce que dans ma tête, dans la table des matières, il est censé d'être juste au 3^e cycle. Mais je vais aller vérifier, merci. Donc, puis, par rapport à ça, est-ce qu'il y avait d'autres choses? Ça fait qu'il y avait le test de la guimauve que tu me dis que tu ajouterais, puis est-ce qu'il y avait... Tu me parles du monsieur Iron... pas Ironman, mais « Are you strong » à vérifier pour le cycle. Sinon, est-ce qu'il y avait autre chose?

ÉVALUATRICE E

Pour le reste, je trouvais qu'il y avait vraiment une belle variété. Tu proposes autant de la littérature jeunesse que des petits romans. Ça, je trouvais ça intéressant là qu'il y avait tout ça. Donc, non, je pense que là-dessus, tu as vraiment été chercher ce qui était le plus gagnant auprès de nos enseignants comme activités.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice E. Alors Évaluatrice C, on a eu ta réponse. Évaluatrice A... Non, excusez, j'ai sauté... Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Bien moi, j'étais en train de fouiller dans les activités là. Oui, je crois que les activités sont bien choisies, les outils aussi. Mais là je parle de mon propre besoin et de celui de mes élèves : les albums, j'en prendrais encore. La littérature jeunesse avec les jeunes, je ne sais pas, ça fonctionne vraiment très bien. Puis, ça image souvent aussi peut-être des propos qui sont un peu plus théoriques là ou ça les aide à voir quand ils

ont des images des fois, puis... bref, il y en a, mais ça en prendrait encore là pour le 3^e cycle, parce que, oui, il y a les vidéos et tout ça là, mais peut-être, je ne sais pas, même s'ils ne sont pas clairement détaillés comme les autres, au pire, mettre une petite liste de référence, pis là ben ce sera à nous d'en bâtir ou avec l'expertise qu'on va avoir développée par rapport à ce qu'on a observé dans le guide. Mais... bien les idées qui sont présentées, je les trouve excellentes, donc, c'est ça, si on peut avoir d'autres références, moi je serais partante pour en développer d'autres pour travailler la littérature jeunesse au 3^e cycle.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice B. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien moi, pour l'évaluatrice B, je pourrais t'envoyer des titres si tu veux, ça me ferait plaisir. J'en ai plusieurs à la maison. Donc je pourrais faire ça si tu veux. Donc, pour ma part...

MÉLANIE

Je les prends moi aussi les titres hein.

ÉVALUATRICE A

Pardon?

MÉLANIE

Moi aussi je vais les prendre les titres.

ÉVALUATRICE A

Ça va me faire plaisir de vous les partager. Donc moi je trouvais aussi les activités qui étai... qui faisaient un beau tour en général, puis je trouvais que c'était bien qu'il y en ait aussi des plus longues, des plus courtes. Donc ça aussi là, ça permet des fois

de dire : « Bon, là, j'prends le temps de faire, exemple, les lectures interactives ou de faire juste un p'tit questionnaire rapide pour mettre dans le journal émotionnel par exemple ». Puis j'ai l'impression que c'est des activités qui se font généralement bien, qui sont... qui touchent pas mal les aspects moi aussi que j'ai vu là. C'est vrai que comme l'évaluatrice E disait, peut-être que le test de la guimauve, ça pourrait être intéressant de le mettre. Mais j'trouvais que ça faisait un beau tour.

MÉLANIE

Merci Évaluatrice A. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Bien moi aussi j'ai beaucoup aimé les activités, puis tantôt j'ai fait un petit pouce là, parce que c'est vrai que les activités qui se retrouvent dans le guide, ce sont les activités que j'ai vécues le plus souvent, puis celles que je préfère. J'ai fait une activité, d'ailleurs en lisant le guide là cette semaine, c'est arrivé, que j'ai fait... tu sais, on dit souvent le matin là : « j'arrive avec... », puis on parle souvent de nos émotions, tout ça, puis j'ai aimé le fait que tu aies donné plusieurs variétés à cette activité-là. Puis le truc de la chaussure... si j'étais une chaussure ce matin... ça je l'ai fait cette semaine, j'ai adoré ça! J'ai beaucoup aimé aussi le fait qu'il y avait du matériel reproductible qui allait directement avec les activités. Comme ça, on n'a pas besoin de chercher, c'est là. C'est pas mal ça là. Oui.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice D. Alors je vais y aller avec les questions 10 et 11. Il y a beaucoup d'activités en intelligence émotionnelle et à un moment donné, j'ai dû faire un choix pour ces activités-là, parce que je voulais... j'en ai mis qui n'ont pas de lien avec le français, mais parce que je croyais qu'elles étaient essentielles pour bien développer le programme, alors je les ai... Il y en a que j'ai incluses sans compétence de français. Mais pour celles qui sont là avec les compétences de français, je voulais voir avec vous : est-ce que vous croyez qu'effectivement, les compétences qui sont

ciblées peuvent être développées? Que les liens en français sont bons? Et si jamais vous avez une autre activité que vous dites : ah bien ça c'est une activité coup de cœur que j'ai essayée qui pourrait travailler le français également, n'hésitez pas à nous la mentionner. Alors on va traiter les 10 et 11 en même temps. Alors je ne sais pas ce qui s'est passé avec l'Évaluatrice E, probablement encore sa connexion micro-ondes qui a été partie pour l'heure du dîner... Alors on va continuer puis on la prendra pour la fin. Alors on va y aller avec toi, Évaluatrice C.

ÉVALUATRICE C

Excusez-moi j'ai perdu ma... Passe à une autre, je vais te revenir... Excuse-moi, j'ai perdu mon lien avec ma feuille.

MÉLANIE

C'est bon, okay, alors Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Bien, de ce que je connais là, je ne suis pas encore une experte dans le programme de formation, mais oui, je crois que ça permet de bien développer les compétences en français. Comme je te disais par rapport aux phrases, là, sur lesquelles on pouvait écrire, les écrits spontanés, moi ça m'a particulièrement rejoint, parce que ça permet aux élèves de joindre l'utile à l'agréable. Et j'ai expérimenté justement l'écrit spontané, puis ça a été... ça a vraiment bien été. Puis au niveau de l'évaluation, bien comme on a les liens, c'est clairement expliqué, bien on peut facilement savoir pourquoi on fait ça avec les critères qui sont présentés dans le guide. Donc pour moi, de ce que j'ai lu, puis l'activité que j'ai expérimentée, ça a été un succès, donc pour moi, c'est bien!

MÉLANIE

Okay. Je vais juste vérifier une petite chose avec Richard, parce qu'on a mis une cassette à l'arrière, puis je veux juste m'assurer que... je viens de voir l'heure, puis la

cassette est encore bonne... C'est bon : il m'a entendue. Alors parfait, merci beaucoup Évaluatrice B. (courte discussion hors sujet) Alors, on en est à dire : est-ce que les activités dont... il y a des activités qui n'ont pas de lien avec le français. C'est voulu parce qu'à un moment donné, il en fallait pour moi des essentielles à être là, même s'il n'y avait pas de lien en français. Mais pour celles qui sont en français dont j'ai identifié des liens, des compétences à faire, est-ce que tu crois que c'est vraiment pert... les liens sont là, sont pertinents en français et si tu as une activité en français que je n'ai pas indiquée, j'aimerais ça que me la racontes brièvement.

ÉVALUATRICE E

Effectivement, je pense que les activités proposées permettent vraiment de développer ce que tu ciblais. Un fait dans le fond que j'ai observé avec des élèves... dans le fond, quand on fait de l'intelligence émotionnelle, on a toujours un ou deux élèves dans notre tête, on dit : oh, on aimerait ça que ça fasse... que ça rayonne en lui ce que j'essaie d'enseigner. Oui, on le fait pour, dans le fond, toucher tous les élèves, mais ces élèves-là qu'on essaie spécifiquement de rejoindre, souvent ils ont un problème avec l'écriture et là tu parlais du journal entre autres. Il y a beaucoup d'exploitation du journal émotionnel et je me demandais... peut-être qu'on pourrait exploiter des façons un peu plus ludiques d'écrire pour que ça fasse appel... pis tu sais, quand on parle du cerveau, tu sais que ça fasse appel au côté du cerveau qui est moins dans le raisonnement, plus dans l'intuitif, plus dans l'émotionnel finalement. Ça fait que je me demandais, peut-être, si ça ne serait pas intéressant d'exploiter des fois la carte d'organisation d'idées, l'écriture en spirale. Moi, je leur faisais écrire sous la forme de forme géographique, sous forme de dessin aléatoire, donc tout d'un coup, ça ne devenait plus une tâche d'écriture, mais ça devenait plus le plaisir d'écrire et moins, dans le fond, sous forme didactique, finalement. J'utilisais quand même pour... pour évaluer, mais eux autres n'avaient pas l'impression d'être en train de travailler. Puis comme idée d'une autre activité... Ah oui! Quand tu présentes le journal émotionnel, je me disais que ça pourrait peut-être être intéressant de... d'exploiter à ce moment-là le livre, *Le vrai de vrai journal de ma vie* de Gilles Tibo,

pour leur montrer, dans le fond, aux élèves, à quoi ça peut ressembler, pis, peut-être, diminuer un peu l'anxiété de dire que... bien c'est quelque chose qui t'appartient, pis c'est bien fait quand même ce livre-là. Puis après, si j'avais d'autres idées d'activités... Oui. J'aime beaucoup Gilles Tibo. Ça fait que, toujours dans la même lignée là, le fait de... t'exploites beaucoup à la manière d'écrire... écrire à la manière de... j'aimais bien utiliser le livre « Les mots du petit bonhomme », puis dans ce livre-là, dans le fond, dans des joggings d'écriture là ou dans des écritures spontanées, ce livre-là, la façon dont ça fonctionne, c'est par exemple, on a les mots catastrophe. Ça fait que là, on a les mots catastrophe du petit bonhomme ou les mots rigolos du petit bonhomme, pis après, moi je pourrai t'envoyer là, il est déjà fait même avec la grille d'évaluation, dans des joggings d'écriture là, il y avait... soit cette fois-là, on nommait cinq mots rigolos, puis à partir de ces mots rigolos, bien là il y en a que c'était *jus de bottes*, il y en a d'autres que c'était... pis après, ils écrivaient des petites phrases, mais si je reviens à une classe multiniveaux, bien à mon 1^{re} année, je lui demandais d'écrire une phrase de 4 mots, tandis qu'avec mon 5^e année, bien je lui demandais quelque chose de plus élaboré, mais il devait utiliser les 4-5 mots qu'il avait nommés pour finalement faire des phrases ou des textes. Bon, tu parlais de la boîte réconfortante que j'aime beaucoup, qui est nouvelle comme idée. Il y a certaines étudiantes qui nous ont déjà parlé dans des travaux de la poupée à soucis qui est une poupée qui, dans le fond, qui est élaborée au Guatemala. Je trouvais ça intéressant, ça se transporte drôlement mieux. Des fois, on a des élèves qui ont besoin de l'avoir pas loin, donc j'avais peut-être l'idée de la poupée à soucis comme prolongement ou variante dans le fond. Si on pense à une école qui voudrait exploiter ce guide-là, pis finalement, qu'on ne fasse pas la boîte réconfortante à toutes les années, bien ça pourrait donner des idées.

MÉLANIE

Excellent. Merci beaucoup Évaluatrice E. Sinon, je reviens à l'Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien moi, par rapport aux compétences de français, je trouvais que oui, effectivement, ça touchait aux compétences de français là, parce que dans le fond, je me dis : du français oral, écrit, lecture, on peut parler du sujet qu'on veut, il s'agit de l'exploiter comme il faut là. Ça fait que dans le fond, écrire sur l'intelligence émotionnelle ou écrire sur un autre sujet dans le fond, c'est intéressant de pousser justement sur l'intelligence émotionnelle. Moi, des activités que j'ai déjà essayées, j'étais partie de ce livre-là : « Plaisirs de chat », c'est un livre des années 80. Moi, je l'avais quand j'étais jeune ce livre-là, pis dans le fond, j'étais partie avec ça. C'est de la petite poésie facile pour ceux qui... je peux peut-être en lire juste une page là pour donner une idée là disons que le chat disait : « Parmi tous mes amis, c'est toi que je choisis ». Ça fait que tu sais, c'est vraiment de la petite poésie facile là, une petite initiation à. Donc moi, avec mes élèves de 2^e année, j'avais fait « Plaisirs d'enfant ». Donc ils devaient faire comme une petite strophe, puis... pour décrire un de leurs plaisirs... plaisirs d'enfant, finalement. Donc je trouvais que ça pouvait aller pour le thème de la joie, du bonheur, du plaisir et voilà. Puis, on avait fait un petit recueil, donc en même temps, étant donné que ça touche la poésie, bien c'est une compétence en français là. C'est ça, voilà, sur l'écriture... Et puis, j'avais fait avec des plus vieux aussi, pour travailler le vocabulaire émotionnel, je leur avais demandé... l'idée, c'était de faire une bande dessinée d'environ deux pages, puis on avait regardé au préalable, des bandes dessinées dans lesquelles ils devaient trouver des visages émotionnels. Donc si on prend, par exemple, un personnage comme Tintin, bien Tintin il n'est pas très détaillé dans son visage là. Je veux ne pas dire qu'Hergé est poche en dessins là, mais je veux dire qu'il a juste deux p'tits ronds pour les yeux, la bouche, c'est quand même assez simple. Donc tout se joue vraiment au niveau des sourcils, pis surtout de la bouche. Donc j'avais demandé aux élèves de pratiquer à dessiner sur des assiettes, comme ça, un restant de buffet là... de Noël... puis, donc, ils se pratiquaient à faire des visages. Des visages, exemple, tristes, heureux, fâchés puis j'avais mis *apeurés*. Et puis c'est ça, donc ils se pratiquaient juste à faire des visages comme ça, pis moi, à partir de leurs visages, j'en avais sélectionné trois qui

me semblaient d'intensité différente et puis à partir de ça, bien là, on était partis de leurs assiettes dans le fond pour trouver un mot qui représentait le mieux là, parce que dans le fond, comme je disais – hey j'haïs ça là, j'ai de la misère à m'enligner avec la caméra – je leur disais, tu sais, supposons celui-là, tu sais, on s'entend qu'il est moins triste que celui-là, tu sais. Donc je leur avais dit, si on regarde, celui-là, mettons, on pourrait dire qu'il est triste tandis que celui-là, il est peut-être plus désespéré. Mais ce sont eux qui avaient trouvé les mots en fouillant, en équipe, en fouillant dans les dictionnaires de synonymes. Ça fait qu'à ce moment-là, ce sont eux qui avaient trouvé du vocabulaire, puis je trouvais que c'était intéressant parce que ça en faisait plus. Et puis dans leur bande dessinée, bien, il fallait qu'ils insèrent deux personnages où on pouvait vraiment voir l'émotion. Disons qu'un qu'on pouvait dire : okay, lui est vraiment triste, pis c'est ça. Donc c'était pour travailler la bande dessinée et le vocabulaire émotionnel. Ça fait que c'est pas mal ça.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice A. Évaluatrice D

ÉVALUATRICE D

Moi, je trouvais que les activités quand même étaient bien développées, les compétences... dans ce sens-là, je voulais faire un lien avec les *cinq au quotidien*. Toutes les activités s'inscrivent bien dans ça. Autant l'écriture spontanée que la compréhension de la lecture, tout ça. Puis bien... c'est sûr que la lecture interactive là, c'est excellent aussi au niveau de la compréhension. Voilà.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice D. Alors j'y vais avec l'autre bloc... Non, il me manquait une question ici, la 12, attendez un petit peu, je vais juste baisser ici, il y en a qui ont répondu un petit peu, alors je veux savoir dans le fond, c'est une question qui se répond assez rapidement. Avez-vous suivi une formation sur le Continuum de lecture

et sinon, est-ce que la fiche 6 qui distingue la lecture à voix haute de la lecture interactive, est-ce que c'était clair pour vous ces informations-là?

ÉVALUATRICE E

Non, je n'ai pas suivi de formation sur le continuum de lecture ou sur les lectures interactives. Donc en ce sens-là, j'ai vraiment été contente de voir une explication des deux... des deux processus différents, mais j'ai dû lire à deux reprises les explications pour vraiment comprendre c'est quoi la différence entre la lecture à voix haute, puis la lecture interactive parce que je n'avais pas d'exemple en tête. Puis ce qui m'a permis de vraiment saisir, c'est que là, je me suis rappelé une collègue qui avait préparé une lecture interactive dans un livre que j'avais emprunté, j'ai dit : « Ah oui, c'est ça ». Ça fait que je me demandais si, pour les néophytes comme moi là, parce qu'il ne doit pas en rester beaucoup qui n'ont pas eu la formation sur le continuum de lecture, mais si on ne pouvait pas mettre comme un exemple directement après l'explication, d'une lecture interactive. Mais c'était mon seul commentaire.

MÉLANIE

Okay. Bien au départ, je me souviens l'avoir mis à la suite, mais comme il y a beaucoup de pages, il me semble l'avoir mis dans les annexes. Mais il faudrait que je vérifie si j'avais spécifié, peut-être que j'ai oublié de mettre le lien d'aller voir dans les annexes aussi. Mais effectivement, quand on voit le canevas qui est pas mal plus élevé, ça doit, j'imagine, aider à distinguer un petit peu que c'est plus élaboré que la lecture à voix haute. Alors merci Évaluatrice E. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Oui, j'ai suivi la formation. Pour moi, je l'ai trouvé intéressant et bien élaboré. Mais j'avais la formation.

MÉLANIE

Okay. Parfait. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Moi je n'ai pas suivi la formation et, oui, j'ai relu à quelques reprises, mais une fois que j'ai bien saisi... j'ai déjà regardé un livre que j'ai hâte d'essayer avec mes élèves. Donc c'est sûr que je n'avais aucune base là, j'ai dû moi aussi relire pour faire la bonne distinction entre la lecture à voix haute. Oui.

MÉLANIE

La distinction. Okay, merci. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Même chose pour moi. Je n'ai pas suivi cette formation-là. Ça fait que finalement, Évaluatrice E, tu n'es pas toute seule dans ta gang. On est une couple déjà... Et puis... Bien moi, je trouvais que... C'est sûr que j'ai lu, puis ensuite, bien là, il y avait des activités qui avaient... qui... il y a des activités en lien avec ça, donc je trouvais que c'était quand même clair pour ma part là.

MÉLANIE

Parfait. Et Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Je viens tout juste de débiter la formation sur le Continuum de lecture. La seule... dans le fond, on a eu deux rencontres. Puis la dernière fois, c'était justement sur la lecture interactive. Puis on a passé beaucoup de temps là avec un livre à essayer de voir toutes les étapes. Ce n'est vraiment pas évident partir d'un livre. C'est certain que de l'avoir tout fait, c'est aidant. Par contre, je pense qu'il faut un petit peu se l'approprier. Il ne faut pas penser que vu que c'est tout écrit, je vais le faire comme c'est là, parce que ça ne fonctionnera pas pis ça ne sera pas aussi facile que ça. Pis la distinction entre les deux, c'était très bien, c'était très clair. Comme j'ai dit tantôt, toutes les étapes sont vraiment écrites. La même, même chose que je viens d'apprendre là. Excellent.

MÉLANIE

Parfait, merci. Donc vous en avez pas mal parlé, je pense, chacune de votre appréciation des lectures interactives. Donc est-ce qu'il y a quelqu'un qui voulait rajouter quelque chose là-dessus? Ou je pense que ça a été apprécié par l'ensemble?

ÉVALUATRICE E

Bien la seule chose que je rajouterais, Mélanie, bien je rajouterais juste ce petit commentaire-là que je pense que ça apporte beaucoup tes lectures interactives, parce que quand on fait un guide dans ce sens-là, on veut s'assurer un peu de la qualité de l'application pour que... tu sais, dans deux ou trois ans, quand tu vas aller dans les écoles, pis qu'on dise : « Hey, j'ai ton guide, je fais ton guide », puis après tu regardes ce que la personne fait puis c'est complètement en-dehors de ce que toi tu avais imaginé quand tu mets dans le fond des éléments comme ça où on a déjà les pistes, bien tu t'assures un peu de la qualité de l'application, puis tu t'assures aussi en quelque sorte qu'il y ait plus de chance que les enseignants l'exploitent, parce que... Puis là je me répète, mais ils n'ont pas toujours le temps nécessaire pour tout élaborer, puis comme disait l'Évaluatrice B, on ne les connaît pas tous les albums. Donc non seulement ça en fait connaître, mais ça donne envie de dire : bien okay, là c'est tout fait pour moi, donc maintenant il me reste juste à l'animer.

MÉLANIE

Okay, parfait. Alors je termine avec une... l'ensemble du guide. Alors je veux savoir... il y a une séquence. Les activités là n'ont pas été mises par hasard. J'ai voulu faire une séquence avec ça. Alors est-ce que vous trouvez que la séquence était pertinente pour le... je parle entre autres d'une enseignante qui n'a jamais fait les premières activités qui étaient là, est-ce que la séquence, selon vous, était adéquate?

ÉVALUATRICE E

Oui. C'était adéquat, c'était cohérent.

MÉLANIE

Okay. Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

C'est la même chose pour moi. C'est correct, je ne modifierais rien.

ÉVALUATRICE B

Même chose pour moi. J'ai vraiment aimé là la première partie, soit de vraiment mettre les bases avant de tomber dans les activités. Donc, belle séquence parce que c'est vraiment important que les enfants parlent un langage commun avant de se lancer dans des activités peut-être un petit peu plus poussées sur le domaine là, donc oui, la séquence, j'ai vraiment bien aimé.

MÉLANIE

Okay. Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Oui, même chose pour moi. Je trouvais ça très intéressant aussi que l'information, par exemple, des subpersonnalités, soit juste avant le thème et non dans une section, disons, information. Donc c'est vraiment... c'est là, puis là ensuite tu as l'activité, puis... Donc moi aussi je trouvais que c'était vraiment bien organisé le guide, puis effectivement, de mettre les bases au début, bien c'est... ça va de soi là, moi je trouvais que c'était très bien.

MÉLANIE

Okay, parfait, merci beaucoup. Et Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Moi aussi je trouvais que la séquence était bonne. Pour l'avoir vécu, c'est dans le bon ordre qu'il faut le vivre aussi. Par contre, ça peut être adapté, si on se rend compte, comme on parlait tout à l'heure là, tout dépendant du bagage... l'intelligence émotionnelle de l'élève. Et on peut aller un petit peu plus loin ou un petit peu moins loin tout dépendant de la clientèle qui est devant nous là.

MÉLANIE

Okay. Merci Évaluatrice D. Alors j'y vais avec les questions 15 et 16. Donc, points forts du guide et points faibles du guide selon vous. Alors Évaluatrice E...

ÉVALUATRICE E

Les points forts du guide, je pense vraiment que c'est le lien entre la théorie, puis la pratique selon moi dans un premier temps là. Des liens qui sont très fluides, pis, en fait, le guide en soi est emballant, donc... mais les liens sont intéressants, ça vient vraiment appuyer là comme quoi c'est quelque chose qui est valide finalement. Le point faible du guide... Je fais les deux en même temps? Le point faible, il a vraiment fallu que je cherche, mais je me suis dit que ça pourrait être intéressant : oui, on vise le français, mais dans la petite section de gauche, bleue là, dans... quand on présente les activités, peut-être que ça pourrait être intéressant d'écrire quelles autres compétences sont aussi exploitées même si on vise spécifiquement celles en français, il va de soi que dans le fond, on touche entre autres des fois des éléments comme les arts plastiques. Donc quand je prends une activité, puis que je m'investis, par exemple, que je prends le livre *Aujourd'hui, je suis*, c'est intéressant de dire : « Bien oui, je vais le travailler en français, mais ça va aussi me permettre de travailler les arts plastiques. Je peux travailler par exemple l'appréciation d'une œuvre... une œuvre plastique là. » Je ne m'en rappelle plus trop de la composante, mais de montrer qu'à partir d'un même élément, j'intègre. Donc c'est aussi une approche très intégratrice des autres compétences sans dans le fond... je ne pense pas que j'irais expliquer en début de guide toutes les autres compétences, mais juste les mettre dans le fond, dire

ça peut toucher aussi ça, puis peut-être dans les prolongements... les prolongements proposés, on pourrait dire : « Bien si vous voulez, en arts plastiques, vous pourriez par exemple faire... créer la marionnette d'une subpersonnalité avec sa polarité, vous pourriez évaluer la boîte réconfortante selon les critères des composantes là en lien avec les arts plastiques. » Donc je me disais : peut-être que ça pourrait être intéressant de faire des petits liens avec ce qui est aussi développé.

MÉLANIE

Parfait, merci beaucoup Évaluatrice E. Alors Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Points forts : je l'ai trouvé très riche, très diversifié. Les activités sont intéressantes à vivre. Puis une chose que je trouvais intéressante, il y en a une activité, c'est l'activité 14 « Ce que j'aime de moi » qui est pour le 1^{er} cycle, mais aussi tu fais le pendant pour le 2^e, 3^e cycle. Ça fait qu'il y a des activités que tu peux faire au 1^{er} cycle, ça rejoint un peu ce que les autres disaient tout à l'heure, bien tu sais, si tes élèves de 2^e, 3^e cycle ne sont pas de niveau... à ce niveau-là, bien tu as quelque chose qui ressemble à ça pour le... pour la suite, alors ça peut être intéressant. Puis, points faibles, bien je n'ai pas cherché les bibittes noires. Moi, je l'ai apprécié, puis je n'ai pas trouvé là de... d'autres points là. Je n'ai peut-être pas creusé, mais je n'ai pas trouvé d'autres points négatifs en tant que tels. Comme disait l'Évaluatrice E (inaudible) des compétences comme ECR, bien travailler au niveau de l'ECR, ça serait un petit plus là, là-dessus, mais sinon, c'est correct pour moi.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice C. J'ai ensuite Évaluatrice B.

ÉVALUATRICE B

Points forts : bien moi j'ai vraiment aimé le fait que ce soit clair, concret, puis précis. Il n'y a rien qui est laissé au hasard. Mais il n'y a pas trop d'informations non plus.

Tu as vraiment bien dosé tout ça. J'aime beaucoup aussi le fait, les références claires par rapport aux livres. Parfois, on ne les a pas, on veut se les procurer, donc on n'a pas besoin de chercher, tout est là et ça aide beaucoup. Encore une fois, le lien avec les expériences réelles là, ça... c'est un guide qui n'a pas l'air conçu par quelqu'un qui n'a pas été dans l'enseignement depuis plusieurs années. C'est emballant je trouve, ça donne le goût d'y croire puis d'essayer vraiment parce qu'on comprend où ça peut nous mener, puis il y a des témoignages réels. Puis, pour ce qui est du point faible, moi non plus, je n'en ai pas cherché. Par contre, j'ai utilisé certaines activités en ECR, j'ai bâti des grilles d'évaluation en lien avec certaines activités, donc oui, je vais m'en servir en français, mais je suis déjà en train de l'intégrer en éthique, donc... Puis même, on pourrait... J'ai pensé que toi tu as choisi l'intrapersonnel, mais il y a beaucoup de suites qui peuvent être faites avec tes activités en continuant vers l'interpersonnel et comme je suis au 3^e cycle, l'interpersonnel est une grande préoccupation au niveau de l'éthique, donc je suis en train de faire des prolongements à tes activités là. Mais à un moment donné, il faut se limiter dans un nombre de pages, alors je pense que tu l'as très bien fait pour ce qui est de l'intrapersonnel.

MÉLANIE

Alors Évaluatrice B, tu pourras écrire la suite. Tu cherchais quoi écrire dans ton essai là, alors la suite de mon guide, j'ai besoin de quelqu'un pour écrire l'interpersonnel, alors... Mais non, mais ça serait intéressant là. Oui, on pourra s'en reparler pour ta classe à ce niveau-là. J'aimerais ça travailler avec toi là-dessus. Ensuite, Évaluatrice A...

ÉVALUATRICE A

Bien pour moi les points forts, c'était effectivement le dosage entre la théorie, les activités, les tranches de vie qui rendait ça vraiment très humain. Donc pour moi, ça, c'était vraiment excellent. L'organisation, pour moi, c'était un point fort. Je trouvais que c'était visuellement très attrayant, puis c'était bien organisé. Donc je trouvais ça très bien. Puis pour les points faibles, bien moi, je n'avais pas vraiment de points

faibles du guide. J'avais juste noté des coquilles, mais tu les as peut-être corrigées. Donc est-ce que tu veux que je te les dise? Aimes-tu mieux que je te les envoie?

MÉLANIE

Oui. Il y a des petites particularités. Tantôt, il y a certaines personnes qui avaient communiqué avec moi. Ce que je vais faire, parce que là, je suis déjà très mal à l'aise là, le temps est... a filé plus que je voulais... en fait, je ne voulais pas vous retenir aussi longtemps. Je pourrai communiquer avec chacune d'entre vous pour ces petites particularités-là que vous pourrez me donner, parce qu'effectivement, ça va me sauver de précieuses minutes si tu as déjà des choses de notées en ce sens-là Évaluatrice A. C'est bon? Avais-tu autre chose à ajouter?

ÉVALUATRICE A

Non, c'est excellent.

MÉLANIE

Okay, c'est bon. Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Bien moi j'ai juste des points forts. Des points faibles, je n'en ai pas. Je fais un cours d'intervention positive. Alors... Moi, je te dis, le visuel là, quand je regarde quelque chose, tout de suite, c'est ça qui m'attire, puis ça, c'est très attrayant. C'est clair, c'est accessible à tout le monde. Des fois, quand je parle d'intelligence émotionnelle, je me fais regarder croche là, mais c'est ça, je pense que tout le monde peut le lire, puis l'intégrer, puis l'utiliser dans sa classe très facilement, puis ce n'est pas obligé de passer d'un bout à l'autre. On peut prendre des petites activités par-ci, par-là. Ça se fait très bien aussi. C'est utile au quotidien, puis ça réunit tous les outils précieux qu'on... qu'on a besoin, dans le fond, en intelligence émotionnelle.

MÉLANIE

Parfait, merci Évaluatrice D. On en a parlé tout au long un p'tit peu des éléments que vous ajouteriez. S'il y a autre chose que vous n'avez pas nommé, que vous voyez pertinent de mettre en lien avec l'intrapersonnel, c'est le moment de les nommer. Alors est-ce qu'il y a des choses que vous dites : il manque ça dans le guide? Il manque juste Évaluatrice B et D que je n'ai pas de visuel là. Est-ce qu'il y a autre chose que vous voudriez ajouter?

ÉVALUATRICE B

Est-ce que tu voulais que j'en parle là, ou je t'écris un courriel tout à l'heure ou...

MÉLANIE

Est-ce que t'avais autre chose? C'était juste cet élément-là?

ÉVALUATRICE B

Oui.

MÉLANIE

T'avais juste ça. Okay, bien oui, tu peux le mentionner tout de suite...

ÉVALUATRICE B

Bien c'est simplement qu'une préoccupation, parce que dans mon milieu de travail, il y a une enseignante qui a deux garçons qui ont un trouble envahissant du développement. Puis, quand on parle de la définition de l'alexithymie, souvent, les causes du trouble envahissant du développement, il y a la croyance que c'est la mère qui était trop froide ou que les parents... bon, tout ça. Et c'est quelque chose que mon amie vit quand même difficilement. Au niveau de la définition, ça dit que l'alexithymie souvent est due à un manque de mentalisation de la part des parents, que les parents n'ont pas assez mentalisé, donc... peut-être juste dire que ça, c'est dans l'évolution d'un enfant qui n'a pas de particularité. Pour un enfant qui a un trouble envahissant du développement ou une autre problématique, juste pour... Ce

n'est pas ça que je dis que tu as fait là, mais dans la définition, un parent sensible à ça pourrait dire : « Ah non, une autre chose que j'ai faite de pas correct! » Juste dire... faire une distinction entre un enfant qui a une évolution normale, puis un enfant qui a un développement particulier en fonction de ce qu'il pourrait avoir là, un trouble envahissant du développement ou autre là. Je ne connais pas assez le répertoire des troubles là, mais c'était juste une petite note là, une précision, peut-être, à faire pour...

MÉLANIE

Okay. Évaluatrice E, par curiosité, je veux voir, est-ce que tu partages les mêmes propos que l'Évaluatrice B à ce niveau-là, parce que je sais que tu en parles beaucoup de l'alexithymie dans tes formations.

ÉVALUATRICE E

Bien le fait d'être engourdi émotionnellement ou de ne pas être capable de mettre des mots sur les émotions, ce n'est pas seulement dû à l'alexithymie. Peut-être qu'on pourrait préciser qu'il y a seulement 10 à 15 % de la population qui va souffrir de l'alexithymie, mais qu'il y a d'autres conditions, effectivement, entre autres la condition neurologique des élèves atteints d'un trouble envahissant du développement, qui va les amener à avoir de la difficulté, mais eux autres, c'est pas mal plus en lien avec une déficience au niveau de la théorie... ah mon Dieu! Ça fait longtemps que je n'ai pas travaillé... au niveau de la théorie centrale là, mais bon, le mot me manque en ce moment-là, mais le pourquoi ils ne sont pas capables de reconnaître les émotions, c'est pour une autre raison. Je pense que c'est intéressant de parler de l'alexithymie, mais de préciser effectivement qu'il y a certaines conditions neurologiques qui rendent plus difficile l'accès au vocabulaire émotionnel sans que l'enfant soit alexithymique nécessairement.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice E de la précision. Puis il y avait l'Évaluatrice D qui voulait ajouter quelque chose là par rapport aux éléments manquants.

ÉVALUATRICE D

Oui, mais je vais être très honnête là, je n'ai pas lu tous les mots là exactement, puis peut-être que tu en parles, puis tu m'arrêteras si c'est le cas. La seule chose que je vois quand je pense à intrapersonnel, c'est que je réalise cette année que je veux amener mes élèves à faire ça à travers leurs émotions, c'est la sensation de bien-être. Tu sais, dans le fond, pourquoi on fait de l'intelligence émotionnelle, bien c'est pour se sentir bien et on l'a vu cette année en intervention positive, puis je mise beaucoup là-dessus, puis tu sais, dans le fond, c'est en dedans de soi là, c'est vraiment ça l'intrapersonnel. Ça fait que c'était juste un petit commentaire comme ça.

MÉLANIE

Parfait. Merci Évaluatrice D. J'ai l'Évaluatrice E qui veut rajouter quelque chose.

ÉVALUATRICE E

Bien en fait, oui, je ne savais pas... Oui, là, je la baisse hein. Je ne savais pas où le mettre, mais là, Évaluatrice D, tu me fais allumer que je vais faire du pouce là-dessus. Dans l'introduction, tu parles à un moment donné de l'importance... pourquoi dans le fond c'est important de développer l'intelligence émotionnelle chez les élèves. C'est aussi intéressant de leur expliquer l'impact d'une incompétence émotionnelle, je pense. Parce que oui, dire : ah oui, voici ce que ça va apporter, mais si je ne le développe pas, il y a aussi des impacts à moyen, long terme. Donc ça pourrait être intéressant dans cette section-là d'inscrire qu'est-ce qui arrive aux enfants pour qui leur compétence émotionnelle n'est pas développée. Si tu as besoin d'une référence, Richard peut te la donner.

MÉLANIE

C'est bon. Alors je termine avec la dernière question, la 18. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le guide, lequel choisiriez-vous? Évaluatrice E...

ÉVALUATRICE E

Rigueur.

MÉLANIE

Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Wéow!

MÉLANIE

Merci. Évaluatrice B...

ÉVALUATRICE B

Emballant.

MÉLANIE

Évaluatrice A....

ÉVALUATRICE A

Accessible.

MÉLANIE

Évaluatrice D...

ÉVALUATRICE D

Elle vient de me voler mon mot. C'est le même.

MÉLANIE

C'est le même? C'est bon. Donc j'avais un p'tit truc juste ici. Est-ce qu'il y a des derniers commentaires ou questions que vous vouliez apporter? Si c'est le cas, levez la main tout simplement là.

ÉVALUATRICE D

Est-ce qu'on peut l'utiliser tout de suite?

MÉLANIE

Ah, j'ai l'Évaluatrice C qui a levé la main en premier. Vas-y Évaluatrice C...

ÉVALUATRICE C

Bien moi (inaudible) le numéro 18, la dernière question. Je le trouve précurseur. Tu sais, on en voit plusieurs guides de différentes façons. Celui-là, je le trouvais précurseur et je trouve que c'est génial d'y avoir pensé de résumer l'intelligence émotionnelle, mais sous forme de guide, comme on dit les autres, il faut accepter qu'il soit pratique. Alors c'est ça que je voulais rajouter.

MÉLANIE

Je veux juste être certaine si j'ai bien compris. C'est parce que le micro a été bizarre un petit peu. Est-ce que c'est le mot sécuritaire que tu as dit?

ÉVALUATRICE C

Précurseur. Précurseur d'avoir un guide comme ça. Je n'en ai pas... y'en a beaucoup de guides sur le marché, mais des guides qui s'adressent à l'intelligence émotionnelle, je n'en ai pas vu, je n'en ai pas feuilletés jusqu'à maintenant.

MÉLANIE

Okay, parfait.

La rencontre se termine sur de brefs échanges avec les personnes que Mélanie contactera pour les coquilles observées dans le texte ainsi que des remerciements.

ANNEXE O

LES COMPOSANTES ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DU DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES

Compétence <i>Réaliser des créations plastiques personnelles</i>	
Composantes	
Exploiter des idées de création inspirées par une proposition Exploiter des gestes transformateurs et des éléments plastiques du langage Organiser les éléments résultant de ses choix Finaliser sa réalisation Partager son expérience de création	
Compétence <i>Réaliser des créations plastiques médiatiques</i>	
Composantes	
Exploiter des idées de création inspirées par une proposition de création médiatique Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique selon le message (2 ^e et 3 ^e cycles) et le destinataire Organiser les éléments résultant de ses choix selon le message (2 ^e et 3 ^e cycles) et le destinataire Finaliser sa réalisation médiatique Partager son expérience de création médiatique	
Critères d'évaluation	
Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages <ul style="list-style-type: none"> Gestes transformateurs et outils Langage plastique 	<div>↔</div> <ul style="list-style-type: none"> Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage plastique Efficacité de l'utilisation des connaissances liées aux gestes transformateurs Cohérence de l'organisation des éléments Authenticité de la production Justesse du retour réflexif*

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

↔ Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré du gouvernement du Québec (2001, p. 213 et 215) et du gouvernement du Québec (2011a, p. 4).

Compétence <i>Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades</i>	
Composantes	
<p>Examiner une œuvre d'art, un objet du culturel du patrimoine artistique, une image médiatique ou une réalisation plastique personnelle ou médiatique au regard d'éléments de contenu</p> <p>Examiner une œuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique ou une image médiatique au regard d'aspects socioculturels (2^e et 3^e cycles)</p> <p>Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné</p> <p>Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique</p> <p>Partager son expérience d'appréciation</p>	
Critères d'évaluation	
<p>Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages</p> <p>↔</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestes transformateurs et outils Langage plastique Répertoire visuel pour l'appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> Pertinence de l'appréciation

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

↔ Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré du gouvernement du Québec (2001, p. 217) et du gouvernement du Québec (2011a, p. 4).

ANNEXE P

GUIDE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE À TRAVERS LES COMPÉTENCES DE FRANÇAIS

Se référer au guide conçu dans le cadre de cet essai

Favoriser le
développement de
l'intelligence
émotionnelle
des élèves du primaire à
travers les compétences de
français

Guide de
l'enseignant



Guide élaboré par Mélanie Filion
avec la collaboration de Richard Robillard



NOTE

Ce guide a été conçu pour répondre aux besoins des enseignants du primaire qui souhaitent intégrer l'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Comme les besoins des enseignants du 1er cycle sont différents de ceux du 3e cycle, nous vous proposons une table des matières qui permettra de bâtir votre guide selon votre cycle d'enseignement.

Toutefois, étant donné que la maturité émotionnelle n'est pas toujours en lien avec l'âge des élèves, il peut être souhaitable, dans certains cas, d'utiliser des activités et des outils d'un autre cycle et de procéder à quelques modifications.

Grâce à ses couleurs, la table des matières présentée dans les pages qui suivent permet de repérer rapidement les informations pour enseignants (en orange), les activités (en bleu) et les outils (en vert). Plus d'informations sur ces sections sont présentées aux pages 11 et 12.



CRP-Education

Ce guide ne peut être reproduit en totalité ou en partie sans l'autorisation de l'auteure.
melanie.filion@videotron.ca

© Mélanie Filion, 2014

Table des matières

Note	2
------------	---

☆ Introduction

Pourquoi se soucier du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves	8
Pourquoi avoir créé un guide d'accompagnement pour les enseignants	9
Pourquoi aborder uniquement les domaines reliés à l'intelligence intrapersonnelle dans ce guide	10
Explications sur les sections du guide: le coin du prof	11
Explications sur les sections du guide: les activités et les outils	12
Présentation détaillée des éléments des fiches d'activités	13

☆ L'intelligence émotionnelle et le Programme de formation de l'école québécoise

14

La compétence Structurer son identité	15
Les compétences en français, langue d'enseignement	16
La compétence Lire des textes variés et apprécier des oeuvres littéraires	17
La compétence Écrire des textes variés	19
La compétence Communiquer oralement	21



Premiers pas pour intégrer l'intelligence émotionnelle dans son enseignement22

cycles

	page	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Soif d'apprendre 1- Qu'est ce que l'intelligence émotionnelle	23			
Tranche de vie 1- Premier contact avec l'intelligence émotionnelle	26			
Soif d'apprendre 2 - Les compétences émotionnelles	28			
Soif d'apprendre 3- Les émotions	33			
Soif d'apprendre 4 - Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux	36			
Activité 1 - Portons un toast	41	✓	✓	✓
Soif d'apprendre 5- Le cerveau triunique	42			
Outil 1 - Le cerveau triunique	43	✓	✓	✓
Activité 2 - Le visage des émotions	45	✓	✓	✓
Outil 2 - Le cahier d'intelligence émotionnelle	47	✓	✓	✓
Soif d'apprendre 6 - Le langage corporel des émotions	48			
Outil 3 - Le langage corporel des émotions	51	✓	✓	✓
Outil 4 - Le coin émotionnel	56	✓	✓	✓
Activité 3 - Recherche sur une émotion	58	✓	✓	✓
Outil 5 - Le tapis à soucis ou l'arbre à soucis	59	✓	✓	✓
Outil 6 - Le pouls du groupe	62	✓	✓	✓
Outil 7 - Le calendrier émotionnel	65	✓	✓	✓
Outil 8 - La boîte réconfortante	66	✓	✓	✓
Boî de réconfort 1 - On ne peut jamais prévoir l'impact de nos gestes dans la vie d'un autre	67			

Légende:

Informations pour les enseignants

Activités

Outils

	page	cycles		
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Soif d'apprendre 7- Deux dispositifs de lecture: lecture à voix haute & lecture interactive	70			
Activité 4 - Tourbillon d'émotions	76	✓	✓*	
Activité 5 - Dictée des émotions (Tourbillon d'émotions 2)	77	✓	✓	✓
Activité 6 - Aujourd'hui, je suis	78	✓	✓*	
Outil 9 - Le vocabulaire émotionnel	80	✓	✓	✓
Activité 7 - Comment je me sentirais si	84	✓	✓	✓
Activité 8 - Phrases pour déclencher l'écriture	86	✓	✓	✓
Activité 9 - Questionnaire pour mieux me connaître	88		✓	✓
Activité 10 - Les émotions d'Alexis	92		✓	
Tranche de vie! 2 - Un élève difficile à « rejoindre »	97			
Activité 11 - Grosse colère 1.....	99	✓		
Outil 10 - Le thermomètre de mon émotion	104	✓	✓	✓
Activité 12 - Grosse colère 2	107	✓		
Activité 13 - Un petit tourbillon de colère.....	109		✓	✓
Outil 11 - OpérAction	114		✓	✓
Boi de réconfort 2 - Faire de son mieux	116			
Activité 14 - Ce que j'aime de moi 1	117	✓		
Activité 15 - Ce que j'aime de moi 2.....	118	✓	✓	✓
Outil 12 - Les qualités de A à Z	119	✓	✓	✓
Activité 16 - La main des qualités	121	✓	✓	✓

* pour les élèves de 3e année



cycles

page

1

2

3

Soif d'apprendre 8- Les subpersonnalités 123

Activité 17 - L'histoire de Marie 125

Activité 18 - L'histoire de Jonathan..... 127

Tranche de vie 3 - Hulk (intervention avec une subpersonnalité d'un élève 130

Activité 19 - Visualisation de mes subpersonnalités 131

Activité 20 - Les combats de Ti-Cœur 133

Activité 21 - Les mini-moi d'Alexis..... 138

Activité 22 - Les douze manteaux de maman..... 139

Activité 23 - Les douze manteaux de ... (Les douze manteaux de maman 2)..... 146

Activité 24 - Les grands contraires psychologiques..... 148

Activité 25 - Lettre à une subpersonnalité..... 150

Bol de réconfort 3- L'étoile de mer..... 151

Outil 13 - Intervenir avec les Monsieur Madame..... 152

Activité 26 - Mes Monsieur Madame..... 155

Tranche de vie 4 - La visite du clown 163

* pour les élèves de la 4e année

☆ On se motive!	164
-----------------------	-----

	page	cycles		
		1	2	3
Soif d'apprendre 9 - Le test de la guimauve	165			
Tranche de vie 5 - Les répercussions du test de la guimauve dans ma classe	167			
Activité 27 - Sergio sauve le match!	168	✓		
Soif d'apprendre 10 - Les niveaux de motivation.....	173			
Activité 28 - L'escalier de la motivation	176		✓	✓
Outil 14 - La page des réussites	178	✓	✓	✓
Activité 29 - Le trophée éponyme.....	179		✓	✓
Bol de réconfort 4 - Croire en nos élèves!	180			
Activité 30 - Ironman.....	182			✓
Activité 31 - La force de se relever	184			✓
Bol de réconfort 5 - L'écrivain (Paroles de la chanson d'Alexandre Poulin).....	186			
Bol de réconfort 6 - Les remerciements de David ... 10 ans plus tard!	188			

☆ Références bibliographiques	190
-------------------------------------	-----

☆ Bibliographie pour la littérature jeunesse	192
--	-----

☆ Index par catégorie	193
-----------------------------	-----

☆ Annexes	196
-----------------	-----

☆ Annexe A - Exemples de tâches et de questions pour actualiser les quatre dimensions de la lecture	197
---	-----

☆ Annexe B - Littérature jeunesse en lien avec un concept de l'intelligence émotionnelle	201
--	-----

Pourquoi se soucier du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves?

Mélanie enseigne dans une classe de troisième année. Il est 8h30 et à la course, elle termine les dernières photocopies pour l'examen de ce matin.

La cloche sonne. C'est le début de la frénésie. Elle salue les élèves qui l'attendent aux vestiaires. Excité, Mathieu vient à sa rencontre, lui annonçant qu'il a gagné un concours qui lui permettra de jouer une partie de hockey avec les joueurs du Canadien de Montréal.

À côté, le ton de la discussion entre Julie et Marie-Pier monte. Frustrée, Julie insulte son amie et lui fait un geste disgracieux.

La tête dans son casier, Philippe semble fonctionner au ralenti. Visiblement, il a très peu dormi cette nuit. Peut-être a-t-il encore été témoin d'une violente dispute entre son père et sa mère.

Puis, voilà que Kevin pousse Alexandre. « C'était moi le premier dans le rang! Dégage! »

Cette situation est le quotidien de nombreux enseignants...

Les émotions sont omniprésentes dans nos vies. Nous ne pouvons empêcher certaines situations de se produire, mais nous pouvons avoir un certain contrôle sur la durée de celle-ci (gestion des émotions).

Ainsi, par un enseignement de l'intelligence émotionnelle, les enseignants pourront apprendre aux élèves à développer des compétences émotionnelles:

- identifier ses émotions;
- comprendre les causes et les conséquences de ses émotions;
- exprimer ses émotions;
- réguler ses émotions;
- utiliser ses émotions.

Ces compétences sont propres à l'intelligence intrapersonnelle. Peu à peu, lorsque celles-ci seront développées, il sera possible de les développer avec autrui. (Ex.: identifier les émotions des autres.)

Ce sont tous nos élèves qui profiteront des bénéfices d'un enseignement de l'intelligence émotionnelle. «Plusieurs études universitaires l'ont maintenant prouvé, ce n'est pas le QI, le quotient «intellectuel» d'un individu, qui assure sa réussite dans la vie, mais plutôt son QE, son quotient «émotionnel». Les chercheurs affirment que 80% du succès d'une personne repose sur ses aptitudes liées à l'intelligence émotionnelle.» (Fontaine, 2010, p. 29-30)

De plus, Beaudin (1999) rapporte: «À capacités intellectuelles équivalentes, les enfants ayant développé de bonnes compétences émotionnelles sont plus attentifs en classe et réussissent mieux. Le potentiel intellectuel quel qu'il soit, peut s'épanouir pleinement chez la personne qui a atteint un certain niveau de calme et de confiance.» (p. 1)

Nous avons donc tout à gagner à se préoccuper du développement de l'intelligence émotionnelle de nos élèves!



Pourquoi avoir créé un guide d'accompagnement pour les enseignants?

Il y a dix ans, je me suis inscrite à un diplôme de 2e cycle en enseignement. Dès lors, je me suis découvert un réel intérêt pour les cours sur l'intelligence émotionnelle, les problèmes de comportement et l'importance de prendre soin de soi dans la profession enseignante. Ces cours confirmaient mon credo: « L'école, c'est bien plus que des apprentissages scolaires, c'est d'abord apprendre à être heureux. » J'ai alors adapté mon enseignement en intégrant dans ma pratique l'enseignement de l'intelligence émotionnelle.

Plusieurs enseignants et parents se sont intéressés aux changements qu'ils observaient auprès de mes élèves, de leur enfant et pour moi. «Qu'est-ce qui se passe avec David? On ne le voit plus dans le corridor... Carl m'a dit qu'il n'arrive pas à se concentrer, car «il est pris dans son cerveau limbique». Qu'est-ce qu'il veut dire? Mon fils veut fabriquer une boîte à émotions. Pouvez-vous me donner quelques explications?»

Ces nombreux enseignements et expérimentations vécus en salle de classe m'ont permis de coanimer un cours de deuxième cycle sur l'intelligence émotionnelle. J'ai pu partager mes expériences et aider d'autres enseignants à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle.

Au fil des discussions avec les enseignants inscrits au cours, j'ai constaté que même après quarante-quatre heures de formation, certains avaient besoin d'être davantage guidés dans la mise en place d'activités en intelligence émotionnelle.

Puis, j'ai obtenu un poste comme conseillère pédagogique. En quatre ans, j'ai offert plus d'une centaine de formations et des accompagnements en intelligence émotionnelle. Parmi toutes les formations que j'offre dans le cadre de mon travail, celles sur l'intelligence émotionnelle sont les plus appréciées. Toutefois, malgré ce grand intérêt, certains enseignants ont de la difficulté à l'intégrer dans leur enseignement. Les deux principales raisons sont que ceux-ci ont besoin d'être davantage guidés et qu'ils considèrent que le contenu du Programme de formation de l'école québécoise est tellement chargé qu'ils ne peuvent y ajouter autre chose.

Pour répondre à ces problématiques, ce guide d'accompagnement a été créé. Celui-ci contient des fiches d'information qui expliquent différents contenus théoriques en lien avec l'intelligence émotionnelle ou le français, des outils concrets qui permettent de prendre conscience de ses émotions, de les maîtriser ou de se motiver, des activités détaillées «étape par étape» facilitent la mise en place de celles-ci. Ces activités et outils sont présentés selon une séquence logique pour guider les enseignants qui ne savent pas par où commencer.

Puis, afin que l'enseignement de l'intelligence émotionnelle ne soit pas perçu comme un ajout au Programme de formation de l'école québécoise, des fiches d'activités qui favorisent à la fois le développement de l'intelligence émotionnelle **et** d'une compétence en français ou de la compétence *Structurer son identité* forment le coeur de ce guide.



Pourquoi aborder uniquement les domaines reliés à l'intelligence intrapersonnelle¹ dans ce guide?

Certes, il existe déjà certains programmes ayant pour but de développer les habiletés sociales (intelligence interpersonnelle) des élèves du primaire. Cependant, dans ces programmes, le volet intrapersonnel y est très peu abordé.

Or, pour développer des compétences dans les domaines de l'intelligence interpersonnelle, il faut d'abord avoir de bonnes compétences dans les domaines de l'intelligence intrapersonnelle.

Ainsi, Goleman (1997) et Von Kanitz (2011) affirment que la connaissance et la conscience de soi et de ses émotions (qui est un domaine de l'intelligence intrapersonnelle) est une composante fondamentale pour développer les autres composantes de l'intelligence émotionnelle et particulièrement pour la composante de l'empathie et des habiletés sociales. Pour parvenir à une maîtrise de ses émotions, il faut pouvoir les reconnaître. Par exemple, si une personne n'arrive pas à reconnaître et à nommer qu'elle vit l'émotion de la colère, il lui est plus difficile d'être en contrôle et de maîtriser cette émotion. D'autre part, si elle ne peut nommer et reconnaître ses émotions, elle peut difficilement reconnaître celle des autres et leur être empathique.

Pour ces raisons, il apparaît essentiel de mettre d'abord l'accent sur le développement de l'intelligence intrapersonnelle. Le guide présente donc des activités et des outils pour les trois domaines du volet intrapersonnel, tout en insistant davantage sur la conscience de soi et de ses émotions.

Ce guide pourrait donc être un préalable important si l'on souhaite maximiser les retombées des programmes pour développer des habiletés sociales.



1. La fiche *Soif d'apprendre 1 - Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?* (p.23 à 25) vous permettra d'obtenir davantage d'informations sur l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle et les domaines qui y sont rattachés.

Explications sur les sections du guide

LE COIN DU PROF

Les rubriques *Le coin du prof*, identifié par un coin orange dans la partie supérieure gauche de la feuille, sont conçues pour supporter les enseignants dans l'intégration de l'intelligence émotionnelle. Elles sont divisées en trois catégories: *Soif d'apprendre*, *Tranche de vie* et *Un bol de réconfort*.



☆ Soif d'apprendre

Les rubriques *Soif d'apprendre* contiennent des informations pour les enseignants sur des notions en lien avec l'intelligence émotionnelle et la didactique du français.



☆ Tranche de vie

D'autres appelées *Tranche de vie* présentent des anecdotes vécues par l'auteure lors de la réalisation d'une activité ou d'une intervention en lien avec l'intelligence émotionnelle.



☆ Un bol de réconfort

Finalement, puisque le travail d'un enseignant n'est pas de tout repos et pour vous encourager à poursuivre l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans votre enseignement, les rubriques *Un bol de réconfort*, qui sont des allégories ou des histoires inspirantes, ont été ajoutées.



Explications sur les sections du guide (suite...)

Activité 2
Conscience de soi
1er, 2e cycle

Le visage des émotions

Buts de l'activité :

- Reconnaître et nommer les six émotions de base
- Observer les caractéristiques physiques du visage pour chacune des émotions de base

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel :

- Photos des six émotions de base (page suivante)
- Petit bout de papier pour noter les réponses

Durée : 20 minutes

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Six photos des émotions de base sont présentées aux enfants. Ces derniers doivent identifier l'émotion vécue par le personnage en observant les caractéristiques physiques du visage.

AVANT L'ACTIVITÉ

Prévoir l'impression des six émotions de base de la page suivante (Une photo par enfant)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Demander aux élèves d'inscrire les numéros de 1 à 6 sur un petit bout de papier. (Ces leur servent à noter les réponses.)
2. Remettre à chaque enfant une photo et une feuille-réponse.
3. Pour les élèves de la 1^{re} à la 3^e année, inscrire au tableau les émotions suivantes : peur, colère, tristesse, joie, dégoût et surprise. (Ne rien écrire pour les élèves de la 4^e à la 6^e année.) Inviter les élèves à identifier l'émotion exprimée sur leur photo et à inscrire leur réponse sur la feuille prévue à cette fin. (Chaque photo est identifiée par un numéro.)
4. Demander ensuite aux élèves d'échanger leur photo. Procéder ainsi jusqu'à ce que tous les élèves aient vu les six photos.
5. Corriger les réponses. (1 = colère, 2 = peur, 3 = dégoût, 4 = surprise, 5 = joie, 6 = tristesse.)
6. Inviter les élèves à tenter chacune des émotions et faire observer les traits du visage (les yeux, les sourcils, la bouche, etc.).

Activités

Les fiches avec une bande bleue présentent des activités qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle. Elles permettent presque toutes d'acquérir des connaissances en français, de développer des compétences propres à cette discipline et de favoriser le développement de la compétence Structurer son identité.

Outil 4
Conscience de soi
Maîtrise de soi
1er, 2e cycle

Le coin émotionnel

Buts :

- Permettre à l'élève de prendre connaissance de ses émotions et de les maîtriser

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel :

- petit matelas
- serviette ou couverture

Au choix de l'enseignant :

- mandalas
- balle anti-stress
- coussin
- peluche

Durée : variable

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le coin émotionnel est un coin de la classe aménagé qui permet à un élève de s'isoler VOLONTAIREMENT du groupe. Il ne s'agit AUCUNEMENT d'une punition. Il permet à l'élève de mieux gérer ses émotions.

Quand l'utiliser ?

Le coin émotionnel peut être utilisé à diverses fins. Dans un premier temps, il peut servir à prévenir une crise. L'enseignant ou l'enfant peut être capable de reconnaître différents signes qui pourraient le conduire dans une crise. L'enseignant peut alors inviter l'élève à prendre un temps d'arrêt qui pourrait lui permettre d'éviter une crise. Peu à peu, l'élève qui est capable de reconnaître les signes précurseurs d'une crise pourra demander à son enseignant d'aller dans le coin émotionnel.

Au même titre, le coin émotionnel peut être utilisé pour gérer la tristesse, la colère, la peur et même une émotion de joie qui empêche l'élève de « fonctionner normalement ».

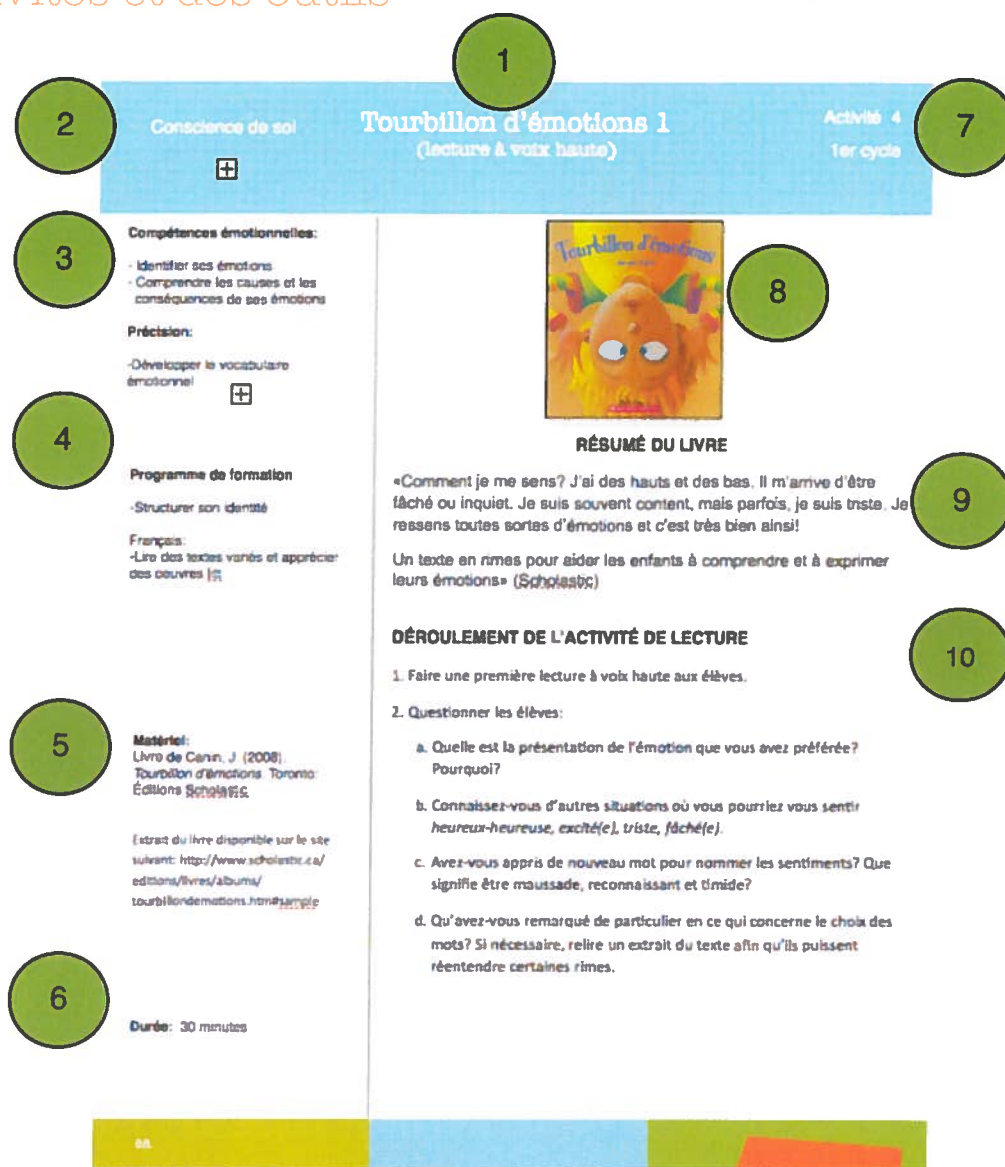
Ce coin peut également être utilisé après la mise afin de permettre une récupération, un retour au calme, etc.

Il arrive fréquemment que les enfants manifestent différents maux physiques. Le coin émotionnel peut également servir « d'infirmerie ». Un repos dans celui-ci peut souvent prévenir un retour à la maison. Il est souhaitable d'amener l'élève à se questionner sur la source de ses maux. Pourquoi crois-tu avoir mal au ventre ? Ou est-ce qui te donne mal à la tête ? Est-ce que c'est possible que la chienne que tu as eue camelin avec ton père te cause ce mal de ventre ?

Outils

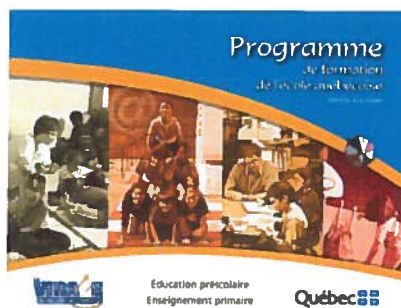
Les fiches identifiées avec des bandes vertes sont des outils à présenter ou à concevoir avec les élèves. Ces derniers doivent être accessibles aux élèves de la classe afin que ceux-ci puissent les utiliser aux moments opportuns.

Présentation détaillée des éléments des fiches d'activités et des outils



1. Titre de l'activité/outil
2. Domaine(s) lié(s) à l'intelligence émotionnelle touché(s). (Dans le but de faciliter la présentation des fiches, nous avons simplifié les noms des domaines. Par exemple, la *connaissance des émotions et la conscience de soi* apparaissent sous le libellé *Conscience de soi*.)
3. Compétence(s) émotionnelle(s) ciblée(s). Des précisions sur ce qui est visé sont également indiquées, s'il y a lieu.
4. Compétence(s) du Programme de formation que cette activité permet de travailler.
5. Matériel nécessaire pour réaliser l'activité/outil.
6. Durée prévue. Il s'agit d'une approximation. Le temps nécessaire peut varier selon le cycle et l'importance qu'on souhaite accorder à l'activité.
7. Numéro associé à cette fiche ainsi que le cycle ou les cycles concernés.
8. Lorsque l'activité nécessite un livre jeunesse, l'image de celui-ci est placée au centre de la fiche. Pour les autres activités et outils, une image significative est placée à droite de la fiche pour faciliter le repérage.
9. Brève description de l'activité ou de l'outil. Lorsque l'activité nécessite un album, un résumé de celui-ci est présenté. La provenance de ces informations est toujours indiquée selon la légende suivante: (LO): Site Internet de Livres ouverts (4e): Quatrième de couverture ou (maison d'édition)
10. Déroulement de l'activité présenté étape par étape. D'autres pistes d'exploitation sont parfois suggérées.

L'intelligence émotionnelle et le Programme de formation de l'école québécoise



Un des buts de ce guide est de faciliter l'intégration de l'intelligence émotionnelle en permettant également le développement de compétences du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Dans le cadre de ce guide, ce sont la compétence *Structurer son identité* ainsi que les trois compétences de français *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement* qui ont été choisies².

La majorité des activités présentées dans ce guide visent à la fois le développement d'une ou des compétences en français ainsi que le développement de la compétence *Structurer son identité*. **Toutefois, celles où les compétences de français ne sont pas ciblées sont néanmoins essentielles à la réalisation d'une bonne intégration de l'intelligence émotionnelle en salle de classe.**

2. Quelques activités du guide permettent également de développer certaines compétences en arts plastiques. Toutefois, comme celles-ci sont peu nombreuses, ce guide ne vise pas spécifiquement le développement de ces dernières.

Composantes de la compétence

S'ouvrir aux stimulations environnantes. Réagir aux faits, aux situations ou aux événements. Identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard. Percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions. Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées. Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu.

STRUCTURER SON IDENTITÉ

Mettre à profit ses ressources personnelles. Exploiter ses forces et surmonter ses limites. Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action. Manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance.

Prendre conscience de sa place parmi les autres. Reconnaître ses valeurs et ses buts. Se faire confiance. Élaborer ses opinions et ses choix. Reconnaître son appartenance à une collectivité. Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.

Bien que l'évaluation de la compétence *Structurer son identité* ne fasse plus partie de la section des *autres compétences* commentées au bulletin, le développement de celle-ci demeure tout aussi important. De toute évidence, cette compétence partage de nombreux liens avec les domaines de l'intelligence intrapersonnelle. Par exemple, l'identification de ses perceptions, de ses sentiments et de ses réflexions est au cœur de la conscience de soi. Les composantes *exploiter ses forces*, *surmonter ses limites*, *reconnaître ses valeurs et ses buts* et *se faire confiance* touchent aussi à la maîtrise de soi et à la motivation. Plusieurs lectures, activités et outils proposés dans ce guide permettent de favoriser le développement de cette compétence.

Le développement de cette compétence permettra peu à peu aux élèves de s'ouvrir aux autres, ce qui pourra favoriser par la suite le développement de l'intelligence interpersonnelle et, plus particulièrement, le domaine de l'empathie.

Les compétences en français, langue d'enseignement

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des tableaux présentant les composantes des trois compétences en français, langue d'enseignement, qui sont prescrites par le *Programme de Formation de l'école québécoise*.

- Lire des textes variés et apprécier des oeuvres littéraires
- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

En 2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a présenté de nouvelles orientations en évaluation. Les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des oeuvres littéraires* ont alors été fusionnées. Les cadres d'évaluation des apprentissages ont prescrit des nouveaux critères sur lesquels les évaluations doivent s'appuyer. Il est important d'être bien informé à ce sujet, car différents documents produits avant 2011 peuvent présenter des critères qui ne doivent plus être considérés dans la note transmise au bulletin.

Les tableaux présentés pour chacune des compétences incluent les nouveaux critères d'évaluation. Cependant, il est à noter que selon le cycle d'enseignement, les exigences sont différentes. À titre d'exemple, le critère sur la compréhension des éléments significatifs d'un texte portera uniquement sur l'extraction d'éléments d'informations explicites au 1^{er} cycle, alors qu'au 2^e et 3^e cycle, il ciblera également les informations implicites. Ces tableaux offrent une vue d'ensemble des critères. L'enseignant pourra consulter tous les critères détaillés pour son cycle dans les documents sur les cadres d'évaluation des apprentissages.

La compétence Lire des textes variés et apprécier des oeuvres littéraires

Composantes

Lire des textes variés

Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences

Utiliser le contenu des textes à diverses fins

Réagir à une variété de textes lus

Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture

Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer

Apprécier des oeuvres littéraires

Explorer des oeuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances

Recourir aux oeuvres littéraires à diverses fins

Porter un jugement critique ou esthétique sur les oeuvres explorées

Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation

Critères d'évaluation³

• Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages



- Compréhension des éléments significatifs d'un texte
- Interprétation plausible d'un texte
- Justification pertinente des réactions à un texte
- Jugement critique sur des textes littéraires
- Recours à des stratégies appropriées *

* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré de: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2006).
Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011).

3. Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à votre cycle d'enseignement, référez-vous à l'annexe 1 du Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement (2011).

Les activités de ce guide qui favorisent le développement de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* sont principalement des lectures interactives ou des lectures à voix haute. Les échanges autour des lectures permettent aux élèves de construire un sens qu'ils n'auraient peut-être pas fait aussi facilement lors d'une lecture individuelle.

Le contenu des textes sera utilisé à diverses fins. Il s'agira parfois d'observer le style d'un auteur afin d'écrire un nouveau texte à la manière de celui-ci, de comprendre ce que sont les subpersonnalités et de les découvrir dans un album ou un roman, d'acquérir du vocabulaire émotionnel à l'aide d'un documentaire, etc.

Toutes les composantes de l'appréciation des œuvres littéraires sont travaillées dans les lectures interactives. De surcroît, elles sont un atout majeur pour développer les quatre dimensions de la lecture: la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation (le jugement critique). Celles-ci sont au cœur des critères d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*. Ce sont également ces mêmes critères que l'on retrouve dans les examens ministériels. Finalement, les lectures interactives permettent également de modéliser des stratégies de lecture. Celles-ci ne doivent pas être évaluées, mais leur utilisation sera déterminante dans la réussite des quatre dimensions de la lecture.

Vous trouverez plus de détails sur les dispositifs de lecture dans la fiche *Soif d'apprendre 6 - Deux dispositifs de lecture: lecture à voix haute & lecture interactive* aux pages 70 et 71.

La compétence Écrire des textes variés

Composantes	
Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences Explorer la variété des ressources de la langue écrite Exploiter l'écriture à diverses fins Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture Évaluer sa démarche	
Critères d'évaluation ⁴	
Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages • Lexique • Orthographe d'usage • Conjugaison • Accord • Syntaxe et ponctuation • Organisation et cohérence du texte	↔ • Adaptation à la situation d'écriture • Cohérence du texte • Utilisation d'un vocabulaire approprié • Construction des phrases et ponctuation appropriées • Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale • Qualité de la présentation * • Recours à des stratégies appropriées *

* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré de: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2006).
Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011).

Dans le cadre de ce guide, les élèves sont amenés à exploiter l'écriture à diverses fins. Il peut s'agir d'apprendre à se connaître, de raconter une anecdote, d'expliquer un ressenti, de divertir en créant le journal intime d'un personnage, etc.


Plusieurs activités et outils proposés ont pour but d'amener l'élève à connaître différentes émotions et à acquérir un vocabulaire émotionnel. Ainsi, lors d'une situation d'écriture, l'élève pourra recourir à son bagage de connaissances et d'expériences ce qui permettra d'enrichir ses textes.

4. Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à votre cycle d'enseignement, il faut se référer à l'annexe II du Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement (2011).

82dd 27 13 2772NNOT 104W 220N265T77721N17 7

20.

La compétence Communiquer oralement

composantes	
Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée Partager ses propos durant une situation d'interaction Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer	
critères d'évaluation ⁵	
• Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages	 <ul style="list-style-type: none">● Réaction témoignant d'une écoute efficace● Adaptation à la situation de communication● Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)● Recours à des stratégies appropriées*

* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Tiré de: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2006).
Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011).

Pouvoir communiquer oralement ses émotions, ses pensées ainsi que ses perceptions et écouter celles des autres favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle. Il faut donc offrir aux élèves des occasions d'interagir. Les activités de ce guide proposent différentes façons de le faire. Outre l'exposé oral, il existe une multitude de formules pour soutenir les échanges verbaux. Vous trouverez plus d'informations à ce sujet dans la fiche *Soif d'apprendre 3 - Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux* aux pages 48 à 42.

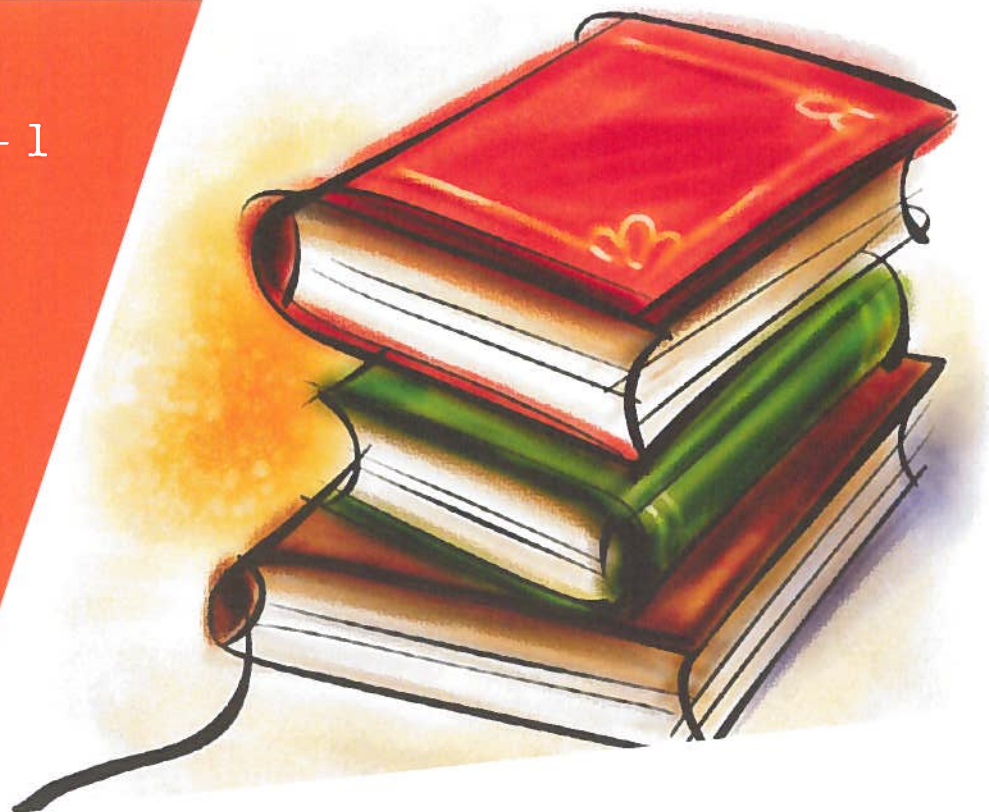
5. Pour plus de précisions sur les critères d'évaluation spécifiques à votre cycle d'enseignement, référez-vous à l'annexe III du Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement (2011).

Premiers pas pour intégrer
l'intelligence émotionnelle
dans son enseignement



SOIF D'APPRENDRE - 1

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?



« Plusieurs études universitaires l'ont maintenant prouvé, ce n'est pas le QI, le quotient « intellectuel » d'un individu, qui assure sa réussite dans la vie, mais plutôt son QE, son quotient « émotionnel ». Les chercheurs affirment que 80% du succès d'une personne repose sur ses aptitudes liées à l'intelligence émotionnelle. »
(p. 29)

Les années 90: premiers travaux sur l'intelligence émotionnelle

Le concept de l'intelligence émotionnelle est apparu dans les années 1990 avec les travaux de Salovey et Mayer. Toutefois, c'est principalement la publication d'un ouvrage de vulgarisation scientifique de Daniel Goleman en 1995, *Emotional Intelligence: Why I Can Matter more than IQ*⁶ qui éveilla l'intérêt pour ce sujet. Dans ce livre, Goleman soulignait qu'on ne pouvait se fier uniquement à la mesure du Q.I. (quotient intellectuel) pour déterminer l'intelligence d'un individu. La réussite d'un individu serait davantage liée à son intelligence émotionnelle.

Depuis, comme Fontaine (2010) le mentionne, ces faits ont été largement documentés:

Définition de l'intelligence émotionnelle

Voici comment Salovey, Mayer et Caruso (1999, dans Larivée, 2007) la définissent: « L'intelligence émotionnelle renvoie à la capacité de comprendre, à raisonner et à résoudre des problèmes à partir de cette compréhension. Elle est en jeu dans la perception des émotions, dans l'intégration des sentiments reliés aux émotions et dans leur gestion. » (p. 365)

Cinq domaines sont associés à l'intelligence émotionnelle. Ces derniers sont divisés en deux catégories: l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle. Le tableau de la page suivante présente ces domaines.

6. Ce livre a été traduit en français en 1997 aux Éditions Robert Laffont : *L'intelligence émotionnelle, Comment transformer ses émotions en intelligence.*

Les cinq domaines de l'intelligence émotionnelle

Intelligence intrapersonnelle
•la connaissance des émotions et la conscience de soi
•la maîtrise de soi et de ses émotions
•l'automotivation
Intelligence interpersonnelle
•l'empathie
•la gestion de saines relations

La connaissance des émotions et la conscience de soi se définit par « le fait de posséder une connaissance approfondie de ses propres émotions - et de ses forces et limites - et de ses propres valeurs et motivations » (Goleman, Boyatzis et McKee, 2008, p. 61) La conscience de soi est la clé de la voûte du développement de l'intelligence émotionnelle. En effet, une personne doit d'abord être consciente de ses propres émotions si elle veut par la suite les maîtriser ou percevoir celles des autres. Il est donc essentiel de travailler le développement de ce domaine avec les enfants.

La maîtrise de soi et de ses émotions est liée fortement au domaine de la connaissance de soi et de ses émotions. Pour développer des moyens pour maîtriser une émotion, comme la colère, une personne doit d'abord être capable d'identifier qu'elle vit cette émotion, donc d'en être consciente. L'individu qui prend conscience de ses émotions peut parvenir à les maîtriser afin d'éviter que ce soit plutôt les émotions qui prennent le contrôle.

L'automotivation consiste à se fixer des buts réalistes qui permettront à l'individu de retirer une satisfaction de l'ordre des émotions positives lorsque ceux-ci seront accomplis. Pour y parvenir, la personne doit posséder une très bonne maîtrise de ses émotions afin de contrôler ses besoins de satisfaction immédiate. Ainsi, l'automotivation permet à l'individu de s'accomplir et de s'épanouir ce qui est favorisé par les émotions positives.

Il est à noter que depuis 2002⁷, Goleman ne présente plus l'automotivation comme un domaine distinct. Il l'inclut plutôt dans la conscience de soi (connaissance de soi et de ses émotions) et la gestion de soi (maîtrise de soi et de ses émotions).

Toutefois, puisque Goleman s'est intéressé davantage au monde du travail et que la motivation représente un facteur important dans la réussite scolaire, celle-ci sera présentée, dans le guide, comme un domaine distinct.

L'empathie est le domaine primordial du volet relationnel. Comme le mentionne Mayer et Kirkpatrick (1994) et Larsen (1987, dans Goleman, 1997, p.128) : « L'empathie repose sur la conscience de soi; plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres. » Il s'agit d'une présence à l'autre, une ouverture à son expérience, sans jugement, tout en offrant son authenticité.

La gestion de saines relations, selon Goleman, consiste à entretenir des relations saines avec les autres. Les gens qui possèdent cette compétence savent reconnaître les forces de l'autre et ils peuvent offrir de l'aide. Ainsi, ils savent rendre le climat de travail harmonieux.

L'art de bien s'entendre avec les autres est donc largement tributaire des autres domaines de l'intelligence émotionnelle. Pour entretenir de bonnes relations interpersonnelles, l'individu doit être en contrôle de ses émotions, ce qui implique aussi une bonne conscience de soi et de ses émotions. Celui-ci devra également pouvoir reconnaître les émotions de l'autre.

7. Les changements dont il est ici question sont apparus dans le livre de Goleman, D., Boyatzia, R. et McKee, A. (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. (Trad. par E. Borgeaud). Paris: Village Mondial. Toutefois, dans la bibliographie, nous avons utilisé l'édition 2008 du livre portant le même titre.

L'importance de l'intelligence émotionnelle dans le monde de l'éducation

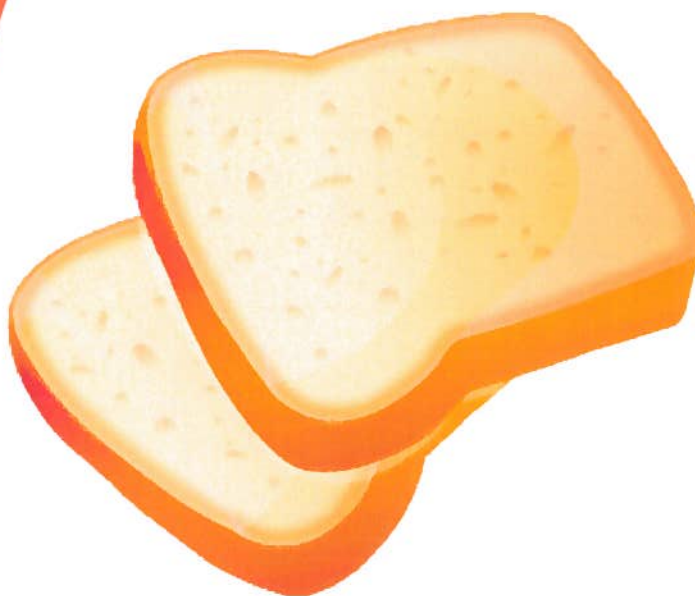
La compréhension que les élèves ont de leurs émotions et celles des autres est si importante que Doudin, Harris et Pons (2004, dans Lafortune, Doudin, Pons et R. Hancock, 2004) mentionnent qu'elle est même un des facteurs déterminants de la réussite scolaire. «L'élève présentant un déficit dans sa compréhension des émotions est moins disponible pour les apprentissages scolaires. Il peut parfois détériorer le climat de la classe à un tel point que, dans les cas les plus extrêmes, il n'est plus enseignable. (p. 9)

Un enseignement favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle aidera donc les élèves à mieux réussir tout en aidant à préserver un bon climat de classe.

De plus, «Plusieurs recherches indiquent qu'il existe une relation entre la compréhension que l'enfant a des émotions et la qualité de ses comportements prosociaux avec ses camarades et ses enseignants. (*Ibid*, p. 9)

TRANCHE DE VIE! - 1

Premier contact avec l'intelligence émotionnelle



Mes collègues et mes proches le savent: j'ai les mots *intelligence émotionnelle tatoués sur le coeur*. Cependant, je n'ai pas toujours eu un intérêt pour ce sujet... Bien au contraire!

Mon premier contact avec ce sujet fut lors d'une conférence dans un colloque sur l'éducation en 2002. Je m'étais inscrite par erreur à une conférence sur l'intelligence émotionnelle. J'avais confondu ce sujet avec les intelligences multiples. Je me souviens avoir eu une émotion de dégoût en voyant la première diapositive projetée à l'écran : « C'est lui qui a commencé le premier! » Rapidement, des images et des paroles d'enfants me sont revenues en tête : « C'est pas moi, c'est lui!, Il m'a pilé sur le pied pis il ne m'a même pas dit : "Excuse!", Il n'arrête pas de me regarder! » Je suis donc partie à la pause sans vraiment avoir écouté le contenu de la première partie.

Puis, à l'automne 2003, je me suis inscrite à un cours de 2e cycle universitaire qui portait sur les problèmes de comportement. Le chargé de cours faisait souvent des liens avec l'intelligence émotionnelle.

Il prônait une éducation de celle-ci pour aider les élèves qui manifestent des problèmes de comportement.

À la mi-session, les étudiants du cours ont été invités à choisir le cours qui serait offert à la prochaine session. Ceux-ci ont majoritairement voté pour le cours en intelligence émotionnelle avec le même chargé de cours.

Comme j'avais une très grande confiance en cette personne et que j'avais observé des changements en appliquant les interventions qu'il m'avait suggérées pour mes élèves qui manifestaient des problèmes de comportement, je me suis inscrite au cours en intelligence émotionnelle.

Dès mes premières interventions et activités faites en classe, j'ai réalisé que l'enseignement de l'intelligence émotionnelle était un incontournable pour être heureuse au travail. Je pouvais aider mes élèves à mieux gérer leurs émotions, à avoir du plaisir en classe et à être plus attentifs.

Plusieurs enseignants se sont intéressés aux changements qu'ils observaient pour moi et pour mes élèves. Certains étaient curieux et voulaient en connaître plus sur l'intelligence émotionnelle. À l'opposé, d'autres ont manifesté de l'indifférence et même un certain dédain. Un jour, une enseignante me dit: « Je te souhaite "bonne chance" avec ton groupe l'an prochain! En tout cas, si tu penses que tes intelligences multiples⁷ vont mieux réussir... »

8. Il ne s'agit pas d'une erreur. L'enseignante confondait les intelligences multiples et l'intelligence émotionnelle.

Puis, à une autre occasion: «Ah! C'est sûr que Stéphane est rendu tranquille, il joue toujours avec la pâte à modeler⁹ dans le corridor!»

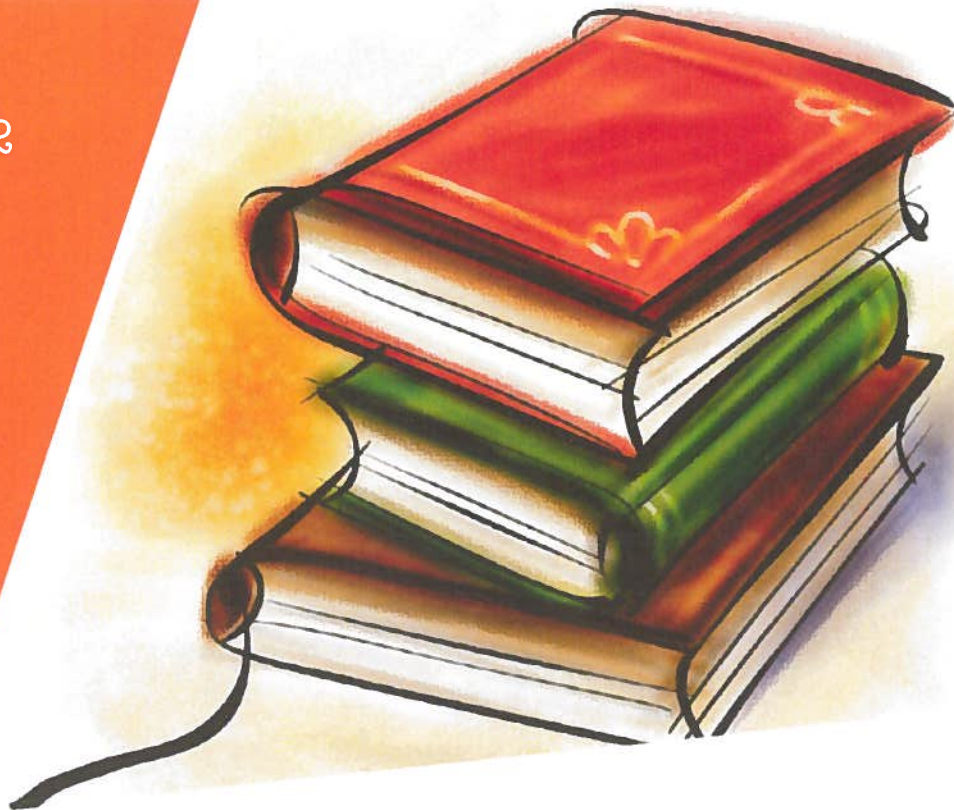
J'ai de l'empathie pour cette personne, car je comprends ce qu'elle peut ressentir. Je sais aujourd'hui que cette émotion de dégoût que j'ai vécue précédemment en voyant la diapositive «C'est lui qui a commencé le premier» était dû au fait que je ne savais pas comment intervenir. Je qualifiais ces problématiques d'insignifiantes et je ne voyais pas la pertinence de prendre du temps pour les régler. Je n'avais ni connaissances ni moyens pour intervenir dans ces situations, alors je préférais faire comme si elles n'existaient pas. Il est possible que ce soit la même chose pour cette personne...

Il est facile de juger les gens. J'essaie alors de me répéter que chaque personne fait de son mieux avec ses capacités à ce moment précis¹⁰ et je me rappelle alors la jeune enseignante que j'étais et qui ne pouvait entendre: «C'est lui qui a commencé le premier!»

9. Il s'agissait d'une technique pour canaliser la colère de l'élève.

10. Voir la fiche *Bol de réconfort 2 - Faire de son mieux à la p. 116*

Les compétences émotionnelles



Identifier ses émotions

Cette compétence réfère à la capacité d'identifier ses émotions. Il n'est pas facile pour tous les adultes de pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. On ne peut donc s'attendre à ce que tous les enfants le fassent avec aisance! Certains n'arrivent qu'à dire « Je me sens bien » ou « Je me sens mal ». Pourtant, comme Mikolajczak (2009) le mentionne, l'identification des émotions est primordiale si on veut en comprendre les causes et leurs conséquences. Le fait de pouvoir mettre des mots sur les émotions aide à identifier des moyens d'action et de régulation.

Cette compétence à pouvoir identifier ses émotions pourra avoir des impacts dans le développement de l'intelligence interpersonnelle:

« Naturellement, la capacité d'identifier ses émotions est un avantage lorsqu'il s'agit de détecter le sens des émotions d'autrui : on sait que la compréhension des émotions d'autrui suppose une reproduction interne de 'état émotionnel chez l'observateur. On identifie l'émotion de l'autre en la reproduisant en miroir. Cela explique sans doute pourquoi les individus qui savent bien étiqueter le contenu de leur propre expérience émotionnelle réussissent mieux dans leur vie sociale ou en famille : ils savent mieux se contrôler, mais aussi mieux détecter les réactions des autres. (Mikolajczak, 2009, p. 53)

Le développement de l'intelligence émotionnelle passe également par le développement de compétences émotionnelles. Les élèves, tout comme les enseignants, peuvent améliorer leurs compétences émotionnelles qui sont liées aux différents domaines de l'intelligence émotionnelle (la connaissance des émotions et la conscience de soi, la maîtrise de soi et de ses émotions, l'automotivation, l'empathie et la gestion de saines relations).

Mikolajczak, Quidbach, Kotsou et Nélis (2009) reconnaissent cinq compétences émotionnelles: **l'identification**, la **compréhension**, **l'expression**, la **régulation** et **l'utilisation** de ses émotions et celles d'autrui.

Dans le tableau de la page suivante, nous présentons ces compétences émotionnelles que nous avons associées aux domaines de l'intelligence émotionnelle présentés par Goleman (1997). Ces compétences sont également décrites dans les pages qui suivent.

Les compétences émotionnelles
selon Mikolajczak *et al.* (2009)

	Domaines de l'intelligence émotionnelle	Compétences émotionnelles
I N T R A P E R S O N N E L L E	Connaissance des émotions et conscience de soi	Identifier ses émotions
		Comprendre les causes et les conséquences de leurs émotions
	Maîtrise de soi et de ses émotions	Exprimer ses émotions et de faire d'une manière socialement acceptable
	Automotivation	Réguler (gérer) son stress et ses émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)
		Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions des actions)
I N T E R P E R S O N N E L L E	Empathie	Identifier les émotions d'autrui
		Comprendre les causes et les conséquences des émotions d'autrui
		Permettre aux autres d' exprimer leurs émotions
	Gestion de saines relations	Réguler (gérer) le stress et les émotions d'autrui
		Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

inspiré de Goleman (1997) et Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nélis, D. (2009).

Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Kotsou (2012) explique que « Comprendre, cela veut dire être capable de mettre en relation l'émotion ressentie avec ce qui a favorisé son déclenchement. Cela signifie aussi être capable d'identifier les messages potentiels véhiculés par cette émotion. » (p. 63) Cette émotion nous renseigne sur nos besoins et nous transmet des informations pour notre survie et notre bien-être.

Ce même auteur présente trois fonctions des émotions :

1. agit comme un système d'alarme ;
2. indique le comportement optimal et facilite nos actions en conséquence ;
3. permet la communication avec les autres.

Ainsi, lorsque l'amygdale perçoit un danger potentiel, celle-ci sonne l'alarme pour enclencher des actions. L'émotion nous indique alors la meilleure route à suivre, par exemple, dans le cas de la peur, à prendre la fuite. Elle verra également à inhiber des comportements alors inappropriés. Finalement, pour bien illustrer que les émotions permettent la communication avec les autres, pensons au bébé qui, bien qu'il ne puisse pas encore parler, transmet de nombreuses informations par son langage corporel lié aux émotions à sa mère

En étant en mesure d'identifier nos émotions et d'en comprendre leurs causes et les conséquences, nous serons plus en mesure de mieux les exprimer.

Exprimer ses émotions

Certaines personnes croient à tort que la maîtrise de ses émotions consiste à faire taire ses émotions. En fait, la maîtrise des émotions étant intimement liée à l'identification des émotions, cela réfère plutôt à la compétence d'exprimer ses émotions d'une façon socialement acceptable. Elle est adaptée au contexte et à nos objectifs. (Mikolajczak, 2009; Mikolajczak et al, 2009).

Exprimer ses émotions peut se faire par écrit ou à l'oral, par exemple, en écrivant un journal intime ou en parlant à une autre personne. Il s'agit d'une bonne façon de diminuer l'impact négatif de l'affect des émotions négatives.

En ce qui concerne l'expression orale des émotions, Collins et Miller (1994, dans Mikolajczak et al 2009) ont montré que les émotions sont importantes dans l'élaboration des liens affectifs entre les personnes. En effet, on observe que les personnes qui se livrent de manière plus intime sont souvent plus appréciées que celles qui sont plus réservées.

D'autre part, une autre compétence nous apparaît importante pour favoriser le développement du domaine de la maîtrise de soi. Il s'agit de la régulation des émotions. Voyons ce dont il est question.

Réguler ses émotions

La compétence réguler ses émotions peut sembler être en contradiction avec celle présentée précédemment, soit exprimer ses émotions. Mikolajczak et al (2009) expliquent que c'est grâce aux émotions que nous nous sentons vivants. Il faut pouvoir s'ouvrir à elles et profiter de leurs bénéfices. Or, il faut toutefois être en mesure de les réguler lorsque celles-ci deviennent dysfonctionnelles, qu'elles nuisent à l'atteinte de nos objectifs ou lorsqu'elles sont simplement inappropriées au contexte. Voici une adaptation de différentes situations les plus fréquentes présentées par Mikolajczak *et al.* (2009) dans lesquelles les émotions doivent être régulées parce qu'elles sont en désaccord avec les objectifs de l'individu.

- l'émotion nuit au bien-être de l'élève. Le sentiment de honte qui suit un faux pas doit ainsi être régulé afin de préserver le bien-être;
- l'émotion nuit à la performance au travail. La tristesse liée à une dispute avec un parent ou l'excitation à la perspective d'une activité spéciale doivent être régulées si elles nuisent à la concentration ;
- l'émotion a un effet délétère sur autrui, effet que l'élève souhaite éviter. Il est utile, par exemple, de réguler la colère que l'on éprouve vis-à-vis de ses parents afin de ne pas la reporter sur son enseignante ou sur ses camarades de classe.

Mikolajczak et al (2009) expliquent que les émotions doivent également être régulées lorsque celles-ci ne concordent pas avec les règles d'expression. Examinons l'exemple de la page suivante.

Le beau château de Jean-Michel...

Au cours de la fin de semaine, Jean-Michel a passé beaucoup de temps avec son père pour construire une maquette d'un château fort qu'il présentera dans le cadre de son projet sur le Moyen-Âge. Il est très fier du résultat et il a très hâte de la montrer à ses camarades. Sa mère a promis d'aller le reconduire à l'école afin de faciliter le transport de sa maquette.

Or, malheureusement, la voiture a un problème mécanique et elle refuse de démarrer. Comme il tient à la présenter aux autres ce matin, il n'écoute pas les conseils de sa mère et il décide de se rendre à l'école en marchant, tout en transportant la maquette dans ses bras.

Après cinq minutes de marche, voilà que des gouttes de pluie se mettent à tomber. Ça y est, il sent que le carton ramollit!

De peine et de misère, il arrive à l'école. Une fois à l'intérieur, il monte les escaliers et au même moment, les élèves de la classe de Madame Louise descendent précipitamment l'escalier, pressés d'aller se changer pour le cours d'éducation physique. Zuig! La tour du château reçoit un coup de coude d'un élève et elle tombe dans les escaliers. Puis, en quelques secondes, celle-ci se fait écraser sous les pas du troupeau d'élèves.

Jean-Michel rassemble tous ses morceaux et se rend enfin dans la classe. Il ouvre la porte. Monsieur Serge se retourne, l'air sévère et lui mentionne : « Jean-Michel! Tu sais que je n'accepte pas qu'on soit en retard! » Jean-Michel a très chaud et il sent la colère monter en lui. Il se prépare à lancer sa maquette. Mais au dernier moment, il voit le regard surpris de son enseignant auquel il est attaché et il freine son geste. Il pointe le coin émotionnel. Son enseignant acquiesce à sa demande non verbale. Plutôt que de piquer une crise de colère à son enseignant et devant toute la classe, il décide d'aller canaliser sa colère dans le coin émotionnel.

Pour parvenir à réguler ses émotions, Mikolajczak (2009) mentionne qu'il faut atténuer ses émotions négatives. Citons deux méthodes possibles : la réévaluation cognitive et la recherche d'un contact social accru. La première consiste à « comprendre que nos émotions négatives ne sont pas causées par une situation, mais plutôt par l'évaluation que nous en faisons. » (p. 56) Quant à la recherche d'un contact social accru, voici une brève description :

« L'isolement est un facteur important d'émotions négatives, d'anxiété ou de tristesse : dès lors, aller à la rencontre des autres pour partager ce que l'on ressent, pour renforcer des liens sociaux un temps négligé, est un bon réflexe. Même si l'on se sent parfois enclin au repliement lorsqu'on traverse une phase difficile, il vaut mieux tenter d'opérer un redressement émotionnel positif. » (*Ibid*, p. 56)

Pour réguler ses émotions, il faut aussi renforcer les affects positifs. « Il s'agit d'accentuer les émotions positives, de les prolonger ou d'en augmenter la perception. » (*Ibid*, p. 56) Il sera possible d'y arriver par une régulation physique :

« Exprimer au maximum par des gestes, des paroles, des sourires, des intonations, des expressions du visage, la joie ou le bonheur qui vous traversent. Cette théorie de la régulation physique repose sur le fait que la perception intime d'un sentiment s'enracine en grande partie dans l'expression corporelle associée. (*Ibid*, p. 56)

Une personne qui souhaite réguler ses émotions en accentuant les émotions positives peut aussi y arriver, comme le précise Mikolajczak (2009), en gardant son attention sur le moment présent et sur ses sensations corporelles, en prenant conscience de ses moments de bien-être et en savourant les belles choses qui se présentent à elle.

Comme nous l'avons mentionné, la compétence à réguler ses émotions permet de les maîtriser, mais elle également un lien avec l'automotivation. Si une personne souhaite atteindre un but qu'elle s'est fixé, elle doit posséder une bonne maîtrise de ses émotions, réduire ses émotions négatives et accentuer ses émotions positives afin de contrôler ses besoins de satisfaction immédiate.

Utiliser ses émotions

La dernière compétence présentée par Mikolajczak *et al.* (2009) consiste à utiliser ses émotions. Maintenant informée du pouvoir des émotions, une personne peut profiter de leurs bons côtés. Par exemple, un enseignant a la possibilité de faire vivre des émotions positives à ses élèves avant la passation d'un examen. Au préalable, les élèves pourraient avoir préparé un collage qui présente leurs fiertés. Avant un test ou un examen, ceux-ci auraient la possibilité de lire et regarder leur page des fiertés. Ainsi, en utilisant ses émotions, une personne sera davantage en mesure d'entretenir sa motivation.

SOIF D'APPRENDRE - 3

Les émotions



Qu'est-ce qu'une émotion?

Ce n'est que tout récemment que les scientifiques sont arrivés à un consensus pour définir une émotion: «C'est un phénomène rapide, déclenché par un événement, qui engendre une réponse émotionnelle cohérente à plusieurs composantes.» (Sander, 2013, p. 46)

Le mot émotion tire son origine du mot latin *motio*. Celui-ci signifie l'action de mouvoir, mouvement. En fait, c'est exactement ce qui se produit lorsqu'une personne vit des émotions intenses. «Les émotions et particulièrement celles de l'excitation, de la colère, de la peur ou du stress correspondent à un réflexe naturel qui permet à n'importe quel être vivant, homme ou animal, de devenir momentanément plus fort ou plus rapide que ce qui le met en danger. Ce genre d'émotion oblige l'organisme à fournir un supplément d'énergie pour triompher de l'adversité, pour mieux se défendre, ou pour fuir plus vite lorsque nous estimons qu'il n'y a plus rien d'autre à faire.» (Regard, 2007, p. 10)

Qu'elles soient positives ou négatives, les émotions colorent notre quotidien et nous transmettent des informations sur les événements que nous vivons. Comme Soussignan (2011) le mentionne: «Elles s'accompagnent de manifestations corporelles (l'augmentation du rythme cardiaque, les sécrétions hormonales, les expressions du corps ou du visage) et comportementales (approche, fuite ou lutte). Elles nous permettent de nous adapter aux événements et de réguler la physiologie de l'organisme. Elles influent aussi sur la perception du monde, la mémoire épisodique, la prise de décision, les jugements et constituent un puissant vecteur de communication d'informations à autrui.» (p. 8)

Ces caractéristiques et ces rôles sont reconnus par la plupart des chercheurs, mais on note des divergences dans le nombre d'émotions reconnues, leur nature, leur classification, etc.

Les émotions de base

Paul Eckman, un pionnier dans l'étude des émotions, a visité plusieurs peuples et a ainsi pu identifier six *émotions de base* (ou *émotions primaires*) présentes dans toutes les cultures et déjà observables chez les bébés de six mois. Les émotions de base ainsi identifiées sont donc:

- la joie;
- la colère;
- la peur;
- la tristesse;
- le dégoût ;
- la surprise.

Qu'est-ce qui déclenche une émotion?

Lorsqu'on connaît les déclencheurs des émotions et les réactions possibles, il est plus facile de comprendre ce qui nous arrive et d'être davantage en contrôle de nos émotions. Le tableau qui suit présente les liens entre les déclencheurs, les émotions et les comportements.

Liens entre les déclencheurs, les émotions et les comportements

déclencheurs	émotions	comportements
menace potentielle	peur	fuite
obstacle	colère	attaque pour éliminer la source de frustration
perte	tristesse	repli sur soi
situation inattendue	surprise	état d'alerte réponse d'orientation
substance ou situation aversive	dégoût	rejet déglutition
situation désirée	joie	comportement d'approche

(Source: Chabot et Chabot, 2005, p. 34)

Les émotions secondaires

Qu'en est-il des autres émotions, par exemple, la culpabilité ou la honte? Ces dernières ne s'observent pas chez les bébés et seraient plutôt apprises à la suite de différentes expériences et conséquences. En fait, contrairement aux émotions de base, « celles-ci ne possèderaient pas ces caractéristiques et seraient davantage liées au développement du langage, de la conscience de soi (l'empathie, l'envie et la jalousie), de l'autoévaluation (l'embarras, la fierté, la culpabilité et la honte) et à des élaborations cognitives. » (Soussignan, 2011, p. 10) Les émotions secondaires apparaîtraient plutôt entre 1 et 4 ans.

Le paradoxe des émotions

Les émotions présentent un curieux paradoxe: elles optimisent et entravent notre fonctionnement. Comme le mentionne Mikolajczak (2009), elles peuvent augmenter ou réduire nos chances de survie et nos prises de décision ainsi que jouer un rôle favorable ou défavorable dans nos relations sociales.

Les émotions à l'école

Ce paradoxe des émotions s'applique aussi à l'école. Parmi les émotions de base, il n'y en a qu'une seule que nous aimons éprouver à coup sûr: la joie. Dans une salle de classe, elle favorise des comportements positifs et aide à la motivation. À l'opposé, l'élève qui vit de la colère n'est pas disponible pour les apprentissages. Cela peut aller jusqu'à des comportements destructeurs, nuire grandement au climat de la classe et favoriser le rejet par les pairs.

Puisque les émotions peuvent aider ou nuire aux apprentissages, une intégration de l'intelligence émotionnelle en salle de classe s'avérera un atout important pour la réussite des élèves. Rappelons-le: en aidant les élèves à acquérir une meilleure connaissance de soi et des émotions, nous pourrions favoriser la maîtrise de soi, l'automotivation, l'empathie et la gestion de saines relations.

Les émotions positives et négatives

Parmi les émotions de base présentées par Eckman, nous retrouvons plus d'émotions négatives (peur, tristesse, colère et dégoût) que d'émotions positives (joie, surprise). Certes, nous préférons davantage éprouver ces dernières. Cependant, il faut savoir que, comme le précise Janssen (2011), les émotions négatives ont un rôle important à jouer à court terme puisqu'elles constituent des signaux d'alarme qui assurent notre survie.

Quant aux émotions positives, Cohn et Frederickson, (2009, dans Janssen, 2011) mentionnent: « Elles élargissent le répertoire des pensées et des actions de l'individu afin de lui permettre de construire des ressources pour sa survie à long terme » (p. 79-80)

Par exemple, lorsque nous sommes heureux, nous créons plus facilement des relations amicales qui seront des atouts précieux lors des moments difficiles. «De la même manière, lorsque nous éprouvons de la joie, notre intérêt et notre curiosité sont attisés; nous sommes plus attentifs et nous remarquons davantage les détails autour de nous; cette meilleure connaissance de notre environnement peut se révéler décisive, plus tard, en cas de danger.» (Janssen, 2011, p. 80) Ces émotions positives contribuent également à nous maintenir en bonne santé et nous aident à vivre plus sereinement dans la maladie.

Il ne s'agit donc pas de nier les émotions négatives ressenties. Un des défis de l'éducation de l'intelligence émotionnelle consiste à aider les élèves à reconnaître leurs émotions, à comprendre pourquoi elles se manifestent et à les maîtriser pour revivre plus rapidement des émotions positives et revenir dans un état de bien-être.

L'alexithymie et la mentalisation des émotions

Nommer les émotions ressenties n'est pas toujours facile. En fait, on évalue même que 15% des adultes ont un trouble d'alexithymie, c'est-à-dire «une incapacité de se représenter et d'exprimer ses émotions¹⁰. (Berthoz, 2011, p. 90).

Selon Berthoz (2011), les causes de ce trouble proviendraient vraisemblablement de l'enfance.

« L'alexithymie est un défaut de "mentalisation" des émotions: les sensations corporelles sont peu ou pas associées à des états mentaux. » (p.91)

Mentaliser consiste à « comprendre ce que l'autre ressent, c'est faire le lien entre ses ressentis internes (le malaise qu'il éprouve quand il a faim ou peur, par exemple) et ses comportements (les cris, les pleurs). Mentaliser, c'est interpréter, mettre des mots sur un ressenti. » (Boutet et Robillard, 2012, p.21)¹¹

Les parents ont un rôle important à jouer dans cette mentalisation dès la prime enfance. L'enseignant pourra également poursuivre ce travail. Voici quelques exemples d'intervention:

-Je comprends que tu sois en colère. Ce n'est pas facile pour toi d'accepter que...

-Je vois de la joie dans tes yeux...

-Tu es fier parce que tu as réussi le défi proposé.

-Tu es triste parce que tu ne voulais pas dire ces paroles blessantes.

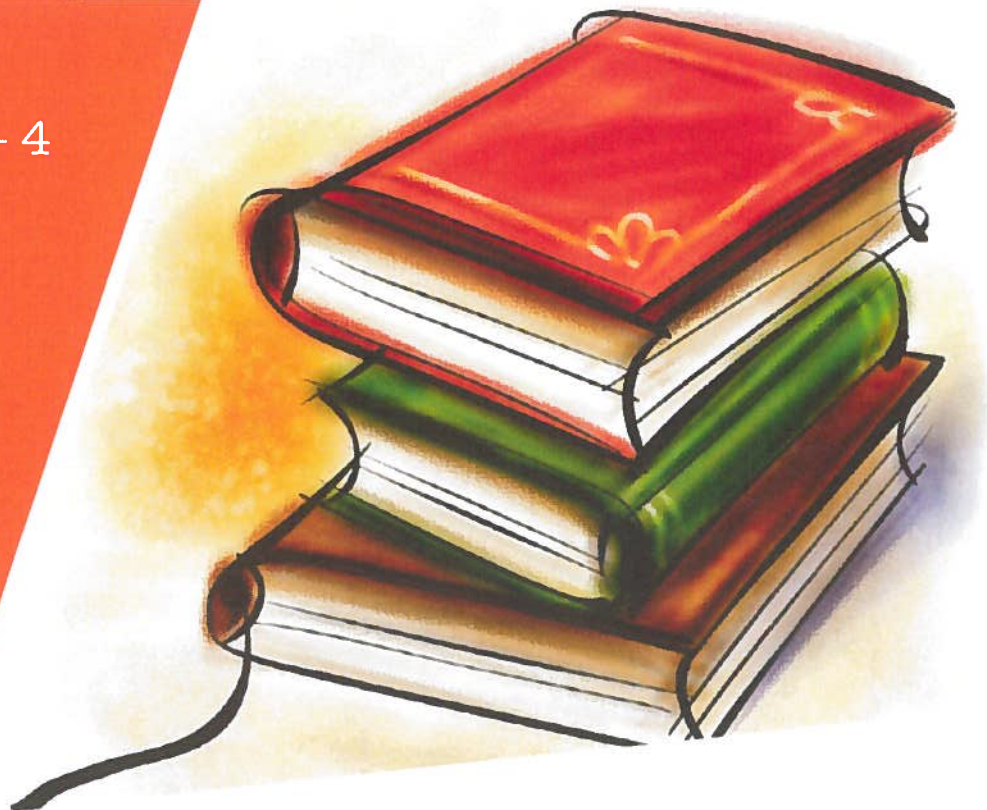
Encore une fois, ces informations nous rappellent à quel point le développement de la conscience de soi et de ses émotions est essentiel pour favoriser celui des autres domaines de l'intelligence émotionnelle.

11. Il importe de mentionner que le fait de ne pas être capable de mettre des mots sur les émotions n'est pas seulement dû à l'alexithymie. D'autres problématiques, comme un trouble envahissant du développement, peuvent nuire, entre autres, à l'identification des émotions.

12. Boutet, C. et Robillard, R. (2012). *Caregiving, mentalisation et cie*, Document présenté dans le cadre du cours APR 845 - Relation d'attachement en enseignement, Université de Sherbrooke, cohorte de Granby, automne 2012.

SOIF D'APPRENDRE - 4

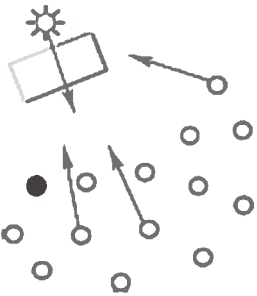
Formules pédagogiques pour favoriser des échanges verbaux



La compétence *Communiquer oralement* est souvent associée à un exposé oral. Pourtant, il existe une multitude de formules pédagogiques pouvant être utilisées pour développer cette compétence. Le document *Formules pédagogiques - Modes de structuration* présente une liste non exhaustive de cinquante-cinq contextes de communication orale. Dans le cadre de ce guide, cinq formules sont utilisées: le témoignage, le symposium, la discussion collective, l'information horizontale et le buzz (la ruche). Les pages suivantes présentent les descriptions de ces formules, les buts et avantages de chacune ainsi que les liens avec le document sur la *Progression des apprentissages*.

Formules pédagogiques pour favoriser des échanges verbaux

Tiré de Le Pailleur (2011)

<p>témoignage</p> 	<p>Description: Lorsqu'une personne fait un témoignage, elle présente une façon d'être ou de faire et elle s'exprime au JE.</p> <p>Elle raconte souvent une expérience vécue.</p> <p>Buts/avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Raconter une expérience vécue. -Se divulguer auprès d'un groupe. -Partager une expérience de vie. <p>Cela permet aux auditeurs de manifester une écoute empathique.</p> <p>Développement de la communication orale:</p> <p>Stratégies d'exploration et de partage utilisables:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dire tout ce qui semble lié au sujet en évoquant ce que l'on connaît. -Chercher à préciser sa pensée. -Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles. -Adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs. -Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos.
---	--

Tiré de Le Pailleur (2011)

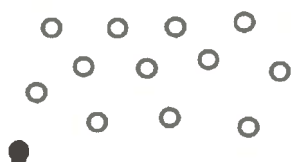
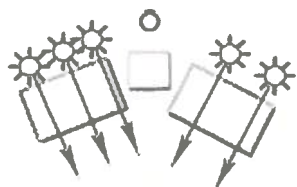
Légende:

 enseignant	 élève	 élève-ressource
---	--	--

Note: Dans la partie du développement de la communication orale, le texte en italique indique une référence à la Progression des apprentissages.

Formules pédagogiques pour favoriser des échanges verbaux

symposium



Description: Suite de courtes présentations portant chacune sur un aspect ou une facette d'un sujet. Cela ressemble à la suite de brefs exposés rattachés à un même sujet. Tour à tour, les élèves (3 à 5) présentent leur partie (un aspect différent d'une recherche, par exemple). Ils sont placés côte à côte et n'interagissent pas entre eux. Ainsi, ils s'adressent à toute la classe et ils n'échangent jamais entre eux.

Les présentations sont donc complémentaires et non concurrentielles, et elles s'adressent directement à l'auditoire.

Chaque élève du petit groupe fait une présentation de quelques minutes pour une durée totale variable (15 à 20 minutes environ).

Buts/avantages:

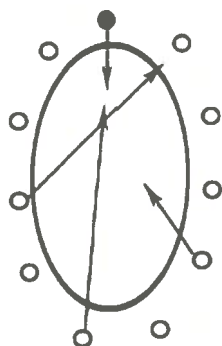
- Partager un thème en sections distinctes.
- Présenter différents points de vue de manière successive.
- Présenter à un auditoire les différentes facettes.
- L'information est bien organisée et présentée clairement.
- Les élèves timides se sentent davantage en sécurité puisqu'ils se trouvent avec des pairs et non seuls devant la classe.
- La succession des brèves présentations favorise une meilleure écoute.
- Les élèves doivent absolument travailler ensemble pour se préparer adéquatement.

Développement de la communication orale

Cette formule constitue une alternative à l'exposé puisque les jeunes sont solidaires même placés côte à côte, au lieu d'être mis seuls devant un groupe. On peut y travailler des stratégies de partage, d'écoute et d'évaluation. Par exemple: *adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs, interpréter le langage non verbal, déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte, dégager des liens entre les propos échangés, réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions.*

Formules pédagogiques pour favoriser des échanges verbaux

discussion collective



Description: Cet échange structuré est basé sur la coopération et peut impliquer une classe entière.

Le rôle de l'enseignant(e) consiste à animer la rencontre.

- solliciter les personnes silencieuses ;
- réfréner la volubilité de certains ;
- s'assurer de la progression des échanges ;
- garder en tête les résultats escomptés ou le but visé.

Buts/avantages:

- S'exprimer à l'intérieur d'un groupe.
- Écouter les propos des autres.
- Faire avancer l'échange.
- Faire du pouce sur les propos des autres.

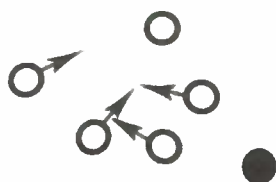
Développement de la communication orale:

Des stratégies d'exploration et de partage sont souvent utilisés, car l'élève est amené à :

Dire tout ce qui semble lié au sujet. Chercher à préciser sa pensée. Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles. Essayer diverses formulations.

Clarifier ses propos ou ses réactions. Questionner ses interlocuteurs. Adapter sa manière de dire. Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne. Soutenir ou valoriser les propos d'autrui.

information horizontale



Description: Les élèves se partagent des éléments d'information en échangeant entre eux de manière formelle ou informelle.

Buts/avantages:

- Faire circuler des renseignements.
- Partager des idées ou des informations.

Développement de la communication orale:

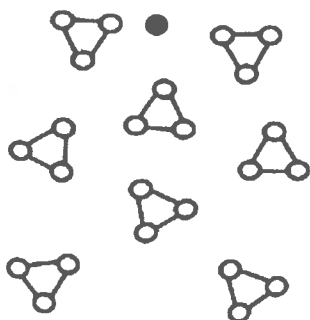
Des stratégies d'écoute peuvent rendre un grand service. Par exemple:

- Témoigner de son écoute en reformulant ce qui a été dit.*
- Vérifier sa compréhension des propos entendus.*
- Dégager les liens entre les propos échangés.*

Formules pédagogiques pour favoriser des échanges verbaux

buzz

(la ruche)



Description: Cette activité permet un échange rapide et immédiat afin d'obtenir le pouls d'un grand nombre de participants dispersés ou non dans une grande salle.

On demande aux participants de s'adresser aux 2 ou 3 personnes près d'eux (en se retournant si nécessaire). D'une durée d'environ 2 à 3 minutes, celle-ci est souvent suivie d'un partage en grand groupe.

Le «buzz» nécessite un système efficace d'interruption (ex. signal, son, geste, mot-clé.)

Buts/avantages:

- Participer minimalement dans un grand groupe
- Donner son opinion rapidement
- Partager rapidement une idée avec d'autres
- Surmonter sa timidité, car on s'adresse seulement aux personnes près de soi et non à l'ensemble du groupe.
- Accélérer les échanges ou une prise de décision

Développement de la communication orale:

L'écoute est vivement sollicitée puisqu'il importe d'accueillir les idées des autres, donc *d'adopter une attitude d'ouverture en recourant au langage non verbal (ex.: mimique, sourire, geste d'encouragement)*

La prise de parole est surtout axée sur la concision des propos et sur le fait d'*oser proposer des idées nouvelles en plus d'évoquer ce que l'on connaît.*

Compétence émotionnelle:

- Utiliser ses émotions

Précisiona:

- Créer une ambiance propice aux émotions positives
- Prendre conscience de ses réussites
- Se fixer des objectifs

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement

Matériel:

- Jus
- Verres en plastique

Durée: 20 minutes



DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Il s'agit d'un moment symbolique où l'on réunit les élèves autour de soi pour porter un toast aux émotions positives, souligner les bons coups et faire des souhaits. (Cette activité est souvent présentée parmi les coups de cœur des élèves à la fin de l'année.)

AVANT L'ACTIVITÉ

Préparer un verre de jus pour chaque élève.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Expliquer en quoi consiste l'expression porter un toast ou trinquer. Un peu partout autour du monde, il existe une tradition qui consiste à prendre un temps d'arrêt au cours d'un événement ou d'un repas pour souligner un souhait, un engagement ou une réussite. Pour ce faire, la personne qui porte le toast lève son verre et exprime son souhait, son engagement ou souligne une réussite. Pour manifester leur approbation, les gens entrecroquent leur verre, ce qui produit un petit tintement que l'on appelle « tchin tchin ».
2. Remettre un verre à chaque élève et porter un premier toast qui, par exemple, souligne les émotions positives que vous souhaitez vivre dans la classe. Ex.: « Cette année, je souhaite vivre des moments de plaisir avec mes élèves. Je souhaite que leur respect soit la valeur plus importante dans cette classe, etc. »
3. Inviter les élèves qui le souhaitent à porter un toast. (La formule pédagogique utilisée correspond au témoignage - voir la p. 37).

SUGGESTION

Cette activité peut se vivre à différents moments de l'année:

- à la rentrée pour souligner l'importance de vivre des émotions positives en classe;
- au retour des fêtes pour faire dévoiler nos résolutions;
- à la fin de l'année pour se remémorer les réussites et les beaux

L'image provient du site <http://fr.wikipedia.org/wiki/Apéritif>

SOIF D'APPRENDRE - 5

Le cerveau triunique



Pour bien comprendre comment l'être humain gère ses émotions, il est important de connaître certaines informations sur le cerveau triunique. Le cerveau humain a connu une grande évolution depuis des millions d'années. Celui-ci est divisé en trois parties qui se nomment le reptilien, le limbique et le cortex. (L'illustration de la p. 44 présente ces trois parties.)

Le cerveau reptilien est le plus ancien des trois. On le retrouve, bien sûr, chez les reptiles, mais aussi chez les poissons, les oiseaux et les amphibiens. Celui-ci gère les fonctions vitales et il contrôle donc la température corporelle, la fréquence cardiaque, la respiration, etc. Pour qu'il fonctionne bien et qu'il nous donne un libre accès au cerveau de l'étage supérieur, ses besoins de base tels que manger, boire, dormir et se sentir en sécurité doivent être comblés.

Au-dessus de celui-ci se trouve le cerveau limbique. Il est impliqué dans la gestion des émotions, de la mémoire, de l'attention et de la motivation. À l'intérieur de celui-ci

se trouvent deux amygdales qui détectent les signaux de danger.

(Celles-ci n'ont aucun lien avec les amygdales que nous avons dans la gorge!) Elles permettent également de percevoir, de ressentir et de réagir aux émotions.

À l'intérieur de ce cerveau se trouve également l'hippocampe. Ce dernier est impliqué dans la mémorisation. Ainsi, en période de stress, l'accès à la mémoire est difficile. Par exemple, lorsqu'un élève vit un deuil, qu'il a un conflit avec un ami à la récréation, qu'il déménage ou qu'il est déchiré par le divorce de ses parents, il est «pris» dans son cerveau limbique et il est peu disponible pour l'apprentissage. Il est intéressant de noter que l'on retrouve ce cerveau chez les mammifères.

Le dernier étage s'appelle le néocortex (cortex). Composé de deux hémisphères, c'est le plus volumineux des trois cerveaux présents chez les primates et les humains. Celui-ci nous permet de réfléchir et de prendre des décisions. Il est responsable du développement du langage, de la pensée abstraite, de l'imagination et de la conscience. Ses capacités sont quasi infinies.

Certes, pour être attentif en classe, beaucoup de besoins doivent être répondus.

Compétence émotionnelle:

- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précisions:

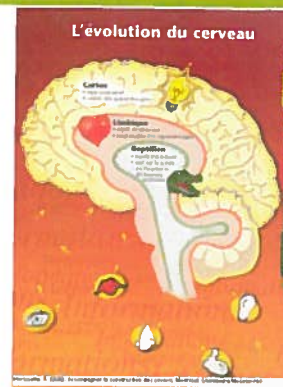
- Amener les élèves à comprendre l'importance de répondre à leurs besoins primaire et à maîtriser leurs émotions pour pouvoir apprendre.

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel:

- Fiche Soif d'apprendre - Le cerveau triunique. (p.42 du guide)
- Illustration *L'évolution de cerveau*, p. 44 ou affiche *L'évolution du cerveau* produit par les éditions de la Chenelière. ISBN: 2-89461-783-6

**DESCRIPTION DE L'OUTIL**

L'affiche du cerveau triunique permet aux enfants de comprendre l'importance de répondre à leurs besoins primaires et de bien maîtriser leurs émotions pour mieux apprendre.

PRÉALABLES

Lire la fiche d'informations *Soif d'apprendre - Le cerveau triunique*.

- Prévoir la présentation du document visuel. (Reproduire le dessin du cerveau triunique de façon globale au tableau, imprimer la p.47 sur un papier de format tabloïd, projeter l'image numérique avec un TNI, etc.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Expliquer aux enfants que le centre des apprentissages est dans le dernier étage de notre cerveau, soit le cortex. Pour atteindre ce dernier étage, nous devons être en contrôle de nos émotions et répondre à nos besoins de base.

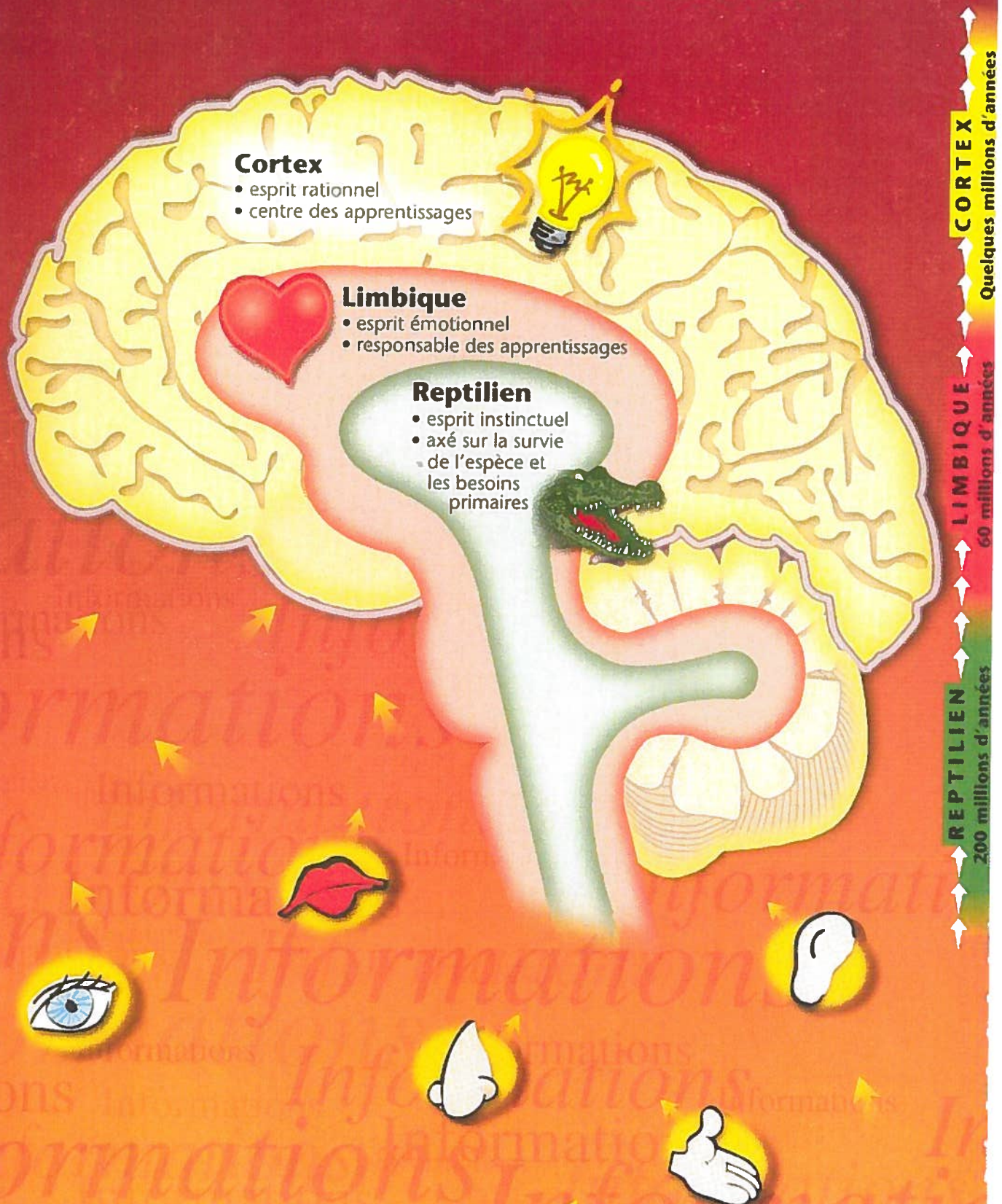
- Procéder à l'enseignement en vulgarisant les informations contenues dans la fiche *Soif d'apprendre - Le cerveau triunique*. Par exemple, pour illustrer les besoins qui doivent être répondus dans le cerveau reptilien, illustrer par un dessin ou un symbole l'action de dormir, de manger, de boire et de se sentir en sécurité.

- Une fois l'enseignement terminé, poser les questions suivantes:
 - Pourquoi est-ce si important de déjeuner le matin?
 - Peux-tu identifier des situations où tu es «pris» dans ton cerveau limbique?
 - Que peux-tu faire pour t'aider à maîtriser tes émotions?
 - De façon générale, dans quel cerveau es-tu en arrivant à l'école?
 - Quels besoins doivent être répondus pour être très attentif en classe?

Inviter les élèves à reproduire le cerveau triunique dans leur cahier émotionnel ou dans leur portfolio afin de maximiser la mémorisation de ces nouvelles informations.

Source de l'image: Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière / McGraw-Hill.

L'évolution du cerveau



Morissette, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill

Le visage des émotions

1er, 2e et 3e cycle

Compétence émotionnelle:

- Identifier ses émotions

Précisions:

- Reconnaître et nommer les six émotions de base.
- Observer les caractéristiques physiques du visage pour chacune des émotions de base

Programme de formation

- Structurer son identité

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ**

Six photos des émotions de base sont présentées aux enfants. Ces derniers doivent identifier l'émotion vécue par la personne en observant les caractéristiques physiques du visage.

AVANT L'ACTIVITÉ

Prévoir l'impression des six émotions de base de la p. 46. (Une photo par enfant.)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Demander aux élèves d'inscrire les numéros d'un à six sur un petit bout de papier. (Cela leur servira à noter les réponses.)
2. Remettre à chaque enfant une photo et une feuille-réponses.
3. Pour les élèves de la 1re à la 3e année, inscrire au tableau les émotions suivantes: peur, colère, tristesse, joie, dégoût et surprise. (Ne rien écrire pour les élèves de la 4e à la 6e année.) Inviter les élèves à identifier l'émotion exprimée sur leur photo et à inscrire leur réponse sur la feuille prévue à cette fin. (Chaque photo est identifiée par un numéro.)
4. Demander ensuite aux élèves d'échanger leur photo. Procéder ainsi jusqu'à ce que tous les élèves aient vu les six photos.
5. Corriger les réponses. (1 = colère, 2 = peur, 3 = dégoût, 4 = surprise, 5 = joie, 6 = tristesse)
6. Inviter les élèves à imiter chacune des émotions et faire observer les traits du visage (les yeux, les sourcils, la bouche, etc.)

Matériel:

- Photos des six émotions de base (page suivante)
- Petit bout de papier pour noter les réponses

Durée: 20 minutes

ACTIVITÉ 1 : LE VISAGE DES ÉMOTIONS
LES SIX ÉMOTIONS DE BASE (feuille à reproduire)



Les 6 émotions de base identifiées par Paul Eckman
Source des images : www.cwu.edu/~warren/facialexpression.jpg (10 novembre 2007)

Le cahier d'intelligence émotionnelle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions
- Utiliser ses émotions

Programme de formation:

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés

Matériel:

- Un cahier à découpures («scrapbook»). (Ceux achetés dans un magasin du dollar feront très bien l'affaire.)
- Crayon et efface
- Crayons de couleur

Durée: -



DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le cahier émotionnel permet de rassembler tous les enseignements, les activités d'écriture, les collages et les dessins faits dans le cadre des ateliers en intelligence émotionnelle.

EXEMPLES DE PISTES D'EXPLOITATION

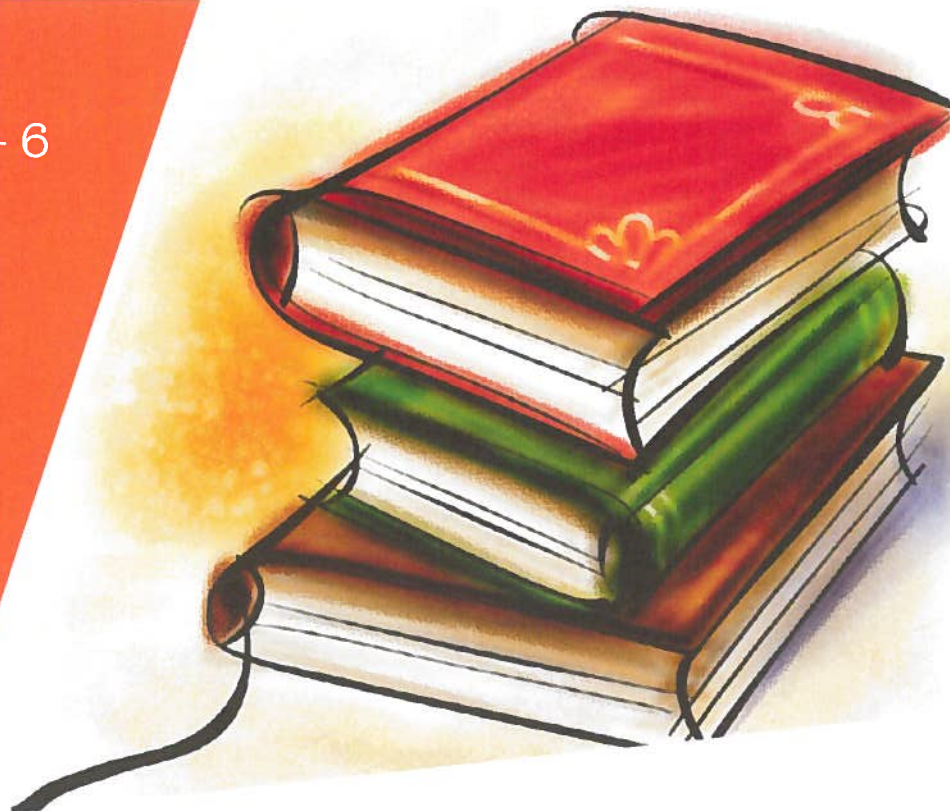
- **Le coffre à outils:** Certains élèves ont besoin qu'on les guide dans les moyens à utiliser pour gérer des émotions difficiles comme la colère. Ainsi, il peut être intéressant de réserver une page où, avec l'aide d'un adulte, l'élève pourra trouver des moyens pour maîtriser cette émotion. Lorsque ce dernier sera envahi par la colère, il aura la possibilité d'aller dans le coin émotionnel (voir l'outil 4 à la p.56) et de puiser dans les moyens identifiés dans son cahier.

- **Le Journal intime:** Pour plusieurs, cet outil deviendra également un journal intime. Pour cette raison, il importe de bien préciser aux élèves qu'il est interdit de consulter les cahiers des autres élèves sans leur permission.

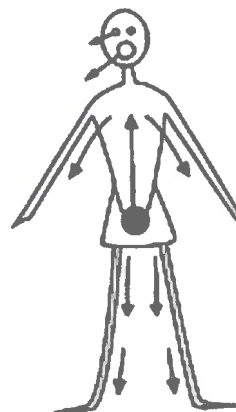
- **Activités d'écriture:** Faire un dialogue avec son cerveau, écrire sur ses peurs, écrire ses fiertés, etc. Pour faire « oublier » aux élèves qu'il s'agit d'une tâche d'écriture, inviter les élèves à écrire d'une façon particulière: écrire en spirale, en traçant une forme géométrique, écrire dans un cœur, etc.

SOIF D'APPRENDRE - 6

Le langage corporel des émotions



La colère



La colère

Les émotions de base se manifestent dans notre corps. Par exemple, on distinguera par le regard si une personne vit de la colère ou de la joie, on devinera par ses larmes qu'elle est triste et son regard agrandi nous indiquera qu'elle a peur.

En comprenant les manifestations physiques et physiologiques d'une émotion, nos interventions avec les enfants pourront être modifiées. On pourra proposer à un enfant de tordre une serviette pour canaliser sa colère et éviter les coups, à un autre d'aller écrire dans son cahier émotionnel la peine qu'il a à la suite du décès de sa grand-mère, etc.

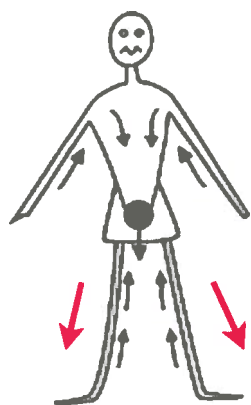
Voici donc les réactions corporelles pour les émotions de la colère, la peur, la tristesse et la joie.

La colère part du ventre et se dirige dans les membres. Ceci explique l'envie de frapper avec les poings ou de donner des coups de pied. Certes, comme l'image des manifestations de la colère l'illustre, on peut aussi ressentir le besoin de l'exprimer par des cris.

Certains élèves n'arrivent pas à reconnaître qu'ils sont en colère et encore moins à la contrôler. Dans les écoles, il est fréquent de voir un élève qui exprime cette colère avec ses poings ou par un langage vulgaire et des paroles blessantes.

Dans un premier temps, il faut enseigner aux élèves des moyens pour se calmer et canaliser physiquement cette colère. Une serviette que l'élève peut tordre s'avère un moyen très efficace. Une fois calme, celui-ci sera moins impulsif et il sera plus facile de trouver des solutions ou mieux accepter la situation qui cause cette colère.

La peur



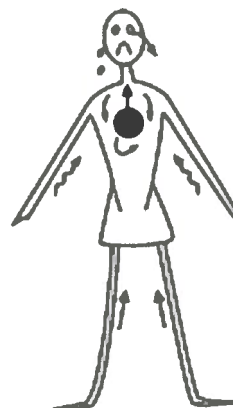
La peur

Le siège de la peur est également le ventre. Devant une peur terrible, les jambes deviennent molles et les mains tremblent. Nous pouvons être paralysés sur place, ce qui nous permet, pendant un très court moment, de décider de l'action à prendre. Notre corps devient en état d'alerte. Le champ visuel s'agrandit. La pâleur du visage s'explique par le fait que le sang se dirige vers les muscles des jambes pour nous aider à prendre la fuite, si cela est nécessaire.

En classe, la peur se manifeste souvent par des maux de ventre. Il vaut la peine de discuter avec l'élève afin de vérifier si son malaise physique cache des inquiétudes.

Note: Deux flèches ont été ajoutées sur l'image originale de la peur afin d'illustrer que le sang s'écoule vers les muscles des jambes.

La tristesse

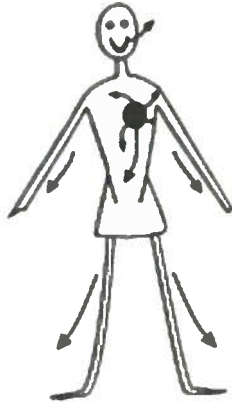


La tristesse

Quant à la tristesse, elle siège au coeur. Celle-ci cause une chute d'énergie et nous ralentit afin de supporter une grande peine. Elle s'accompagne de pleurs, de sanglots, d'une boule dans la gorge. La personne souhaite alors s'isoler des autres. L'illustration démontre bien le repli sur soi nécessaire pour permettre de vivre un deuil ou une perte.

Entouré par une vingtaine d'élèves, il n'est pas facile pour un enfant de s'isoler des autres pour vivre sa peine. La mise en place d'un coin émotionnel pourrait répondre à ce besoin. (Voir l'outil 4 - Le coin émotionnel.)

La joie



La joie

Tout comme la tristesse, la joie siège également au cœur. Cependant, les sensations éprouvées sont bien opposées! La personne qui vit de la joie a alors l'envie d'être en contact avec les autres pour partager avec eux. Cette joie s'exprime avec tout son corps: elle sourit, chante, a envie de bouger, danse, etc.

Source: Goleman, 1997, L'intelligence émotionnelle 1. Comment transformer ses émotions en intelligence.
Massin et Sauvegrain, 2006, Réussir sans se détruire.

Les images sont tirées du livre de Massin, C., Sauvegrain, L (2006). Réussir sans se détruire. Paris: Albin Michel

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Réguler ses émotions

Précision:

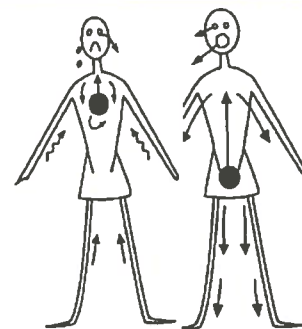
- Prendre conscience de ce qui se passe dans notre corps lors d'une émotion pour être en mesure de mieux la maîtriser

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel:

- Pictogrammes représentant les réactions physiques des émotions de la colère, la tristesse, la peur et la joie (p.52 à 55)



La tristesse La colère

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Pour maîtriser une émotion, il faut d'abord être conscient que celle-ci est présente. Cet outil permet aux élèves de mieux comprendre les réactions physiques produites par les émotions afin de les reconnaître lorsqu'ils les éprouveront.

PRÉALABLES

- Lire la fiche d'informations *Soif d'apprendre 6 - Le langage corporel des émotions*, p.48 à 50.
- Avoir imprimé les pictogrammes représentant les réactions physiques des émotions (pages suivantes)

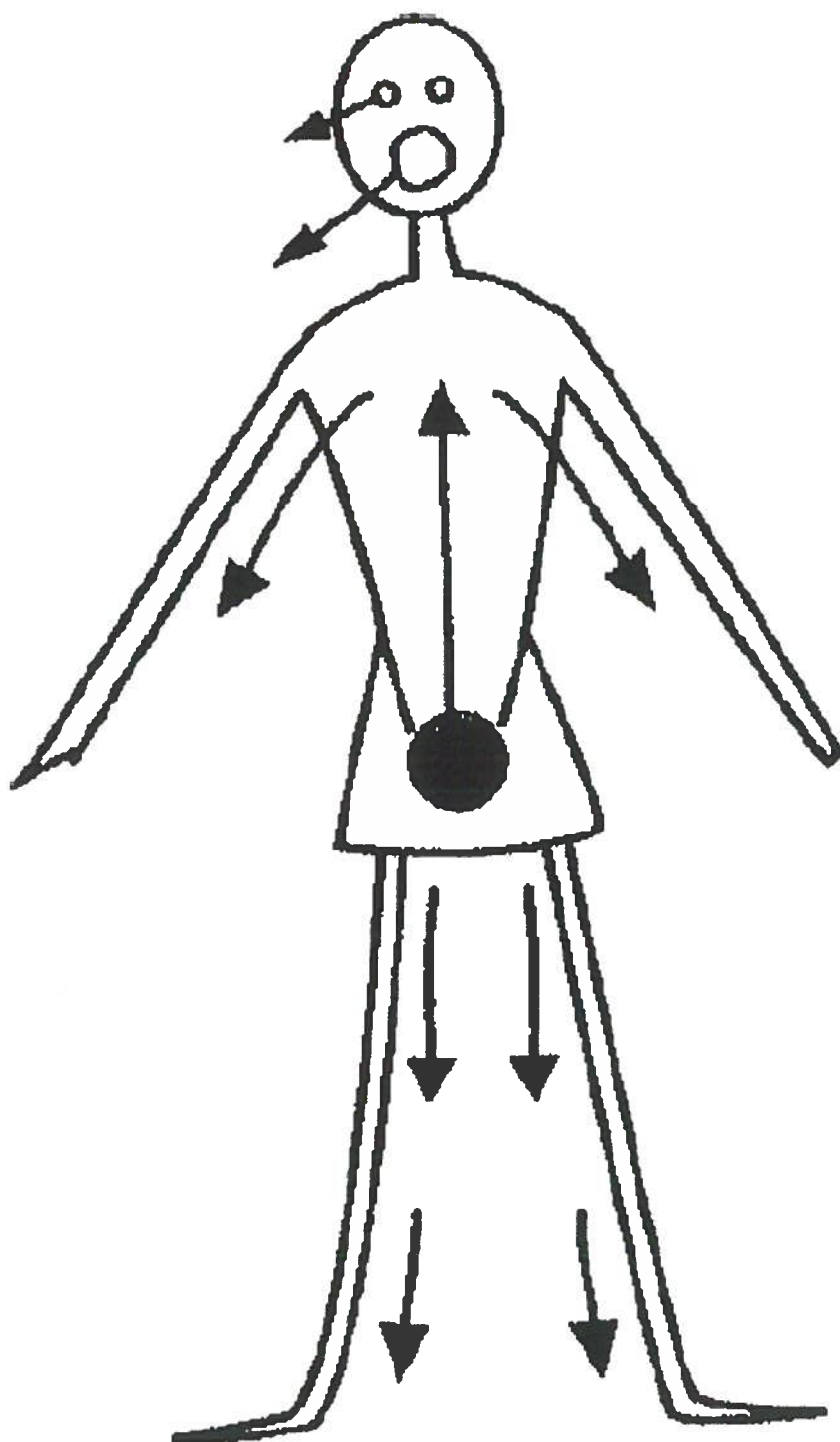
DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter le pictogramme de la colère. Faire observer la direction des flèches. Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur celle-ci. À l'aide des informations contenues dans la fiche de référence *Soif d'apprendre 6*, présenter aux élèves ce qui se produit lorsque l'on vit cette émotion
2. À côté de la colère, afficher le pictogramme de la joie. Procéder de la même façon que pour la colère (hypothèses et présentation des informations de la fiche de référence).
3. Poursuivre avec le pictogramme de la peur. (Mêmes procédures)
4. Terminer avec la tristesse afin de faire observer que les flèches vont dans la direction contraire des autres pictogrammes. (Mêmes procédures.)

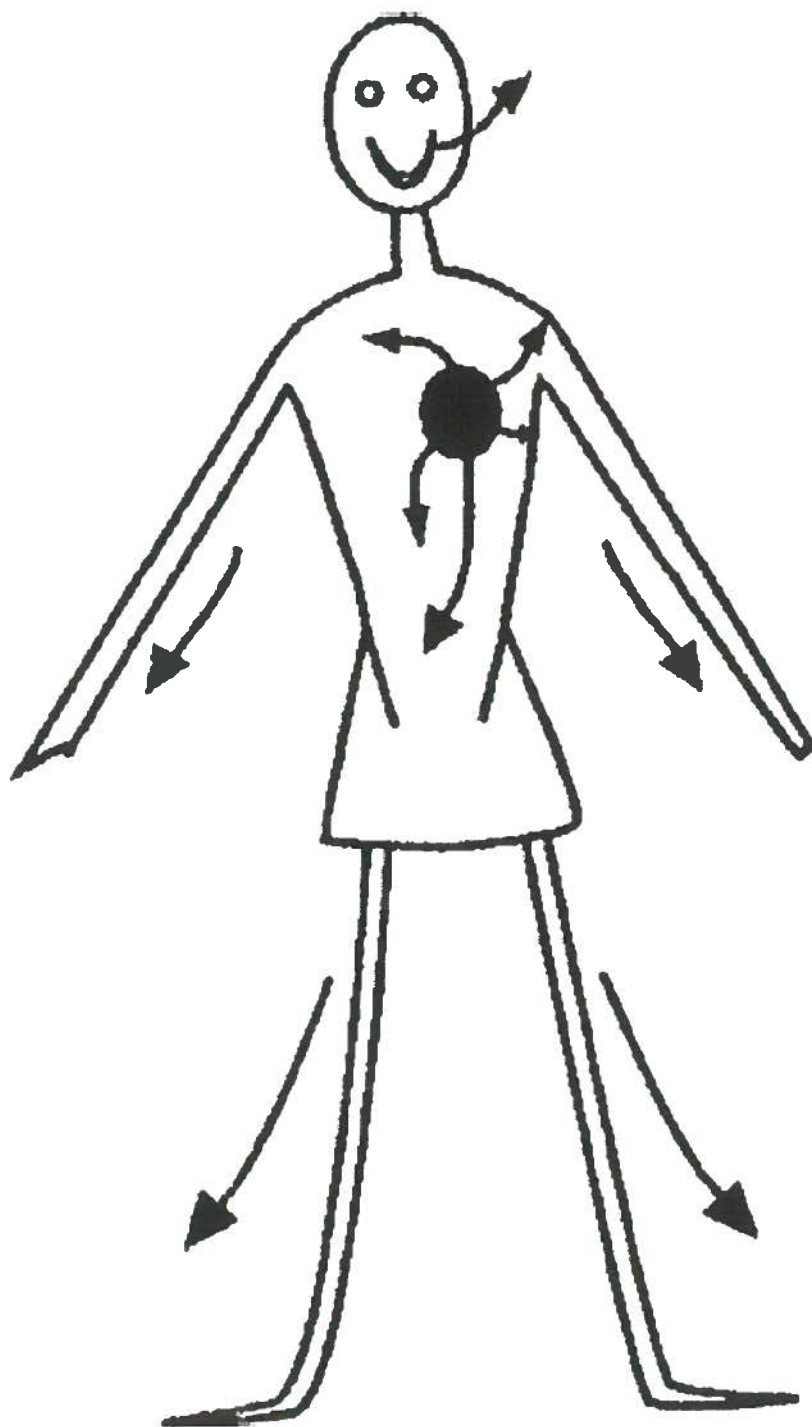
SUGGESTION

Afficher les pictogrammes dans le coin émotionnel. (Voir l'Outil 4- *Le coin émotionnel*, p. 56)

Durée: 15 minutes

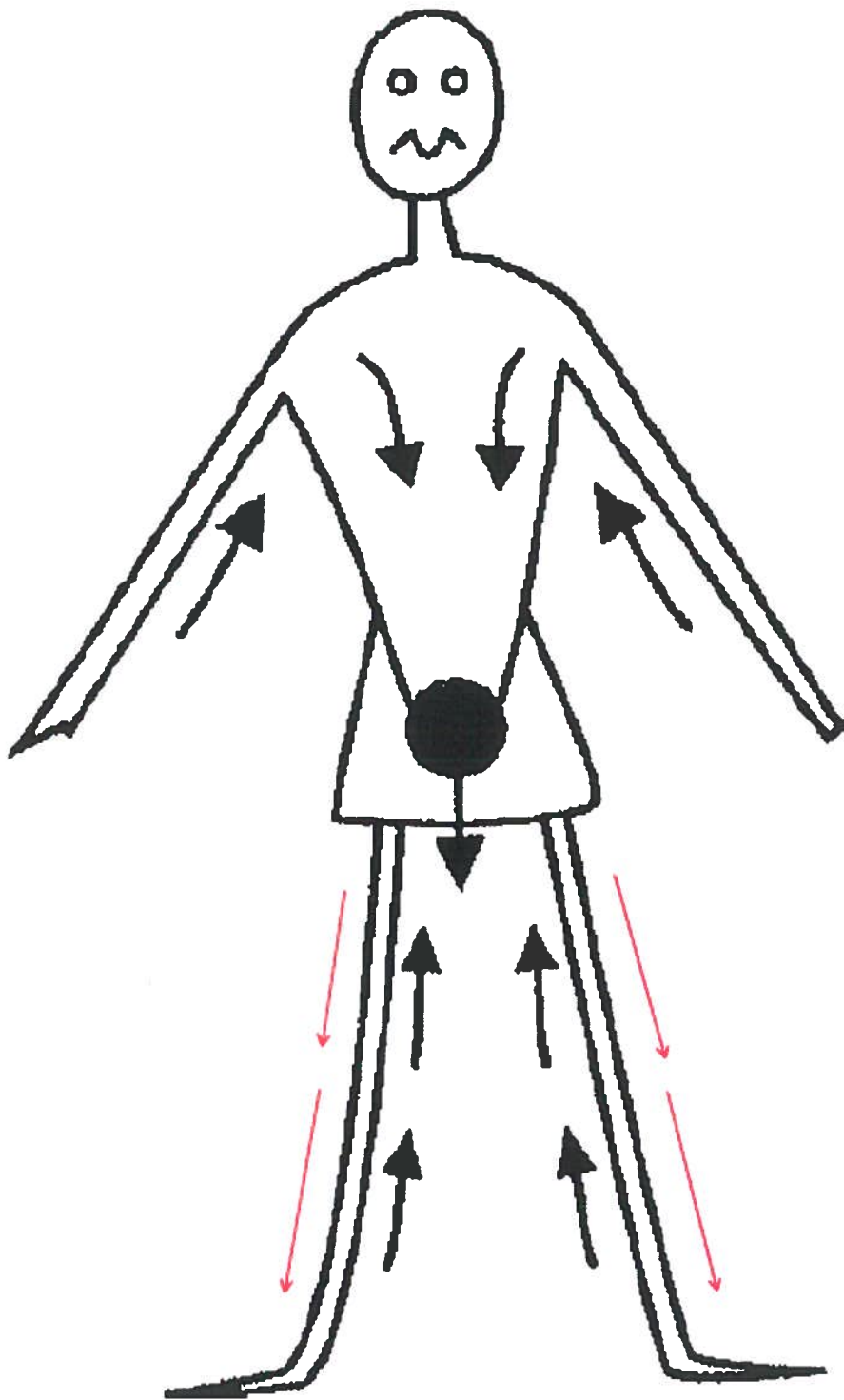


la colère

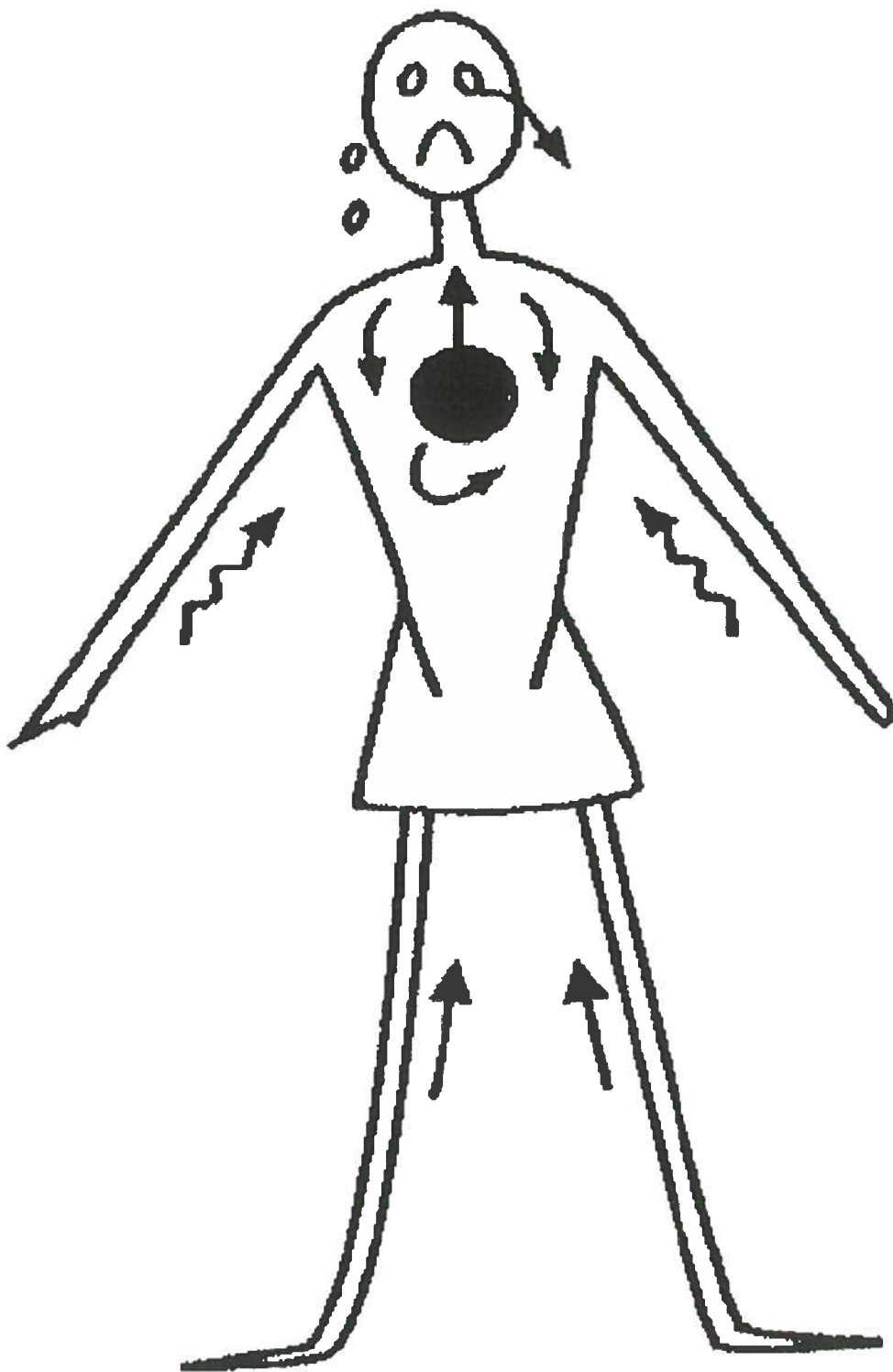


la joie

Cette image est tirée du livre de Massin, C., Sauvegrain, L (2006). *Réussir sans se détruire*. Paris: Albin Michel



la peur



la tristesse

Cette image est tirée du livre de Massin, C., Sauvegrain, L (2006). *Réussir sans se détruire*. Paris: Albin Michel

Le coin émotionnel

1er, 2e et 3e cycle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions.
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions

Programme de formation

- Structure son identité

Matériel:

- petit matelas
- serviette ou débarbouillette

Au choix de l'enseignant:

- mandalas
- balle anti-stress
- coussin
- peluche



DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le coin émotionnel est un coin de la classe aménagé qui permet à un élève de s'isoler **VOLONTAIREMENT** du groupe. Il ne s'agit **AUCUNEMENT** d'une punition. Il permet à l'élève de mieux gérer ses émotions.

Quand l'utiliser ?

Le coin émotionnel peut être utilisé à diverses fins. Dans un premier temps, il peut servir à **prévenir** une crise. L'enseignant ou l'enfant peut être capable de reconnaître différents signes qui pourraient le conduire dans une crise. L'enseignant peut alors inviter l'élève à prendre un temps d'arrêt qui pourrait lui permettre d'éviter une crise. Peu à peu, l'élève qui est capable de reconnaître les signes précurseurs d'une crise pourra demander à son enseignant d'aller dans le coin émotionnel.

Au même titre, le coin émotionnel peut être utilisé pour gérer la tristesse, la colère, la peur et même une émotion de joie qui empêchent l'élève de « fonctionner normalement ».

Ce coin peut également être utilisé après la crise afin de permettre une **récupération**, un retour au calme, etc.

Il arrive fréquemment que les enfants manifestent différents malaises physiques. Le coin émotionnel peut également servir « d'**infirmerie** ». Un repos dans celui-ci peut souvent prévenir un retour à la maison. Il est souhaitable d'amener l'élève à se questionner sur la source de ses malaises. Pourquoi crois-tu avoir mal au ventre ? Qu'est-ce qui te donne mal à la tête ? Est-ce que c'est possible que la chicane que tu as eue ce matin avec ton père te cause ce mal de ventre ?

Durée: variable

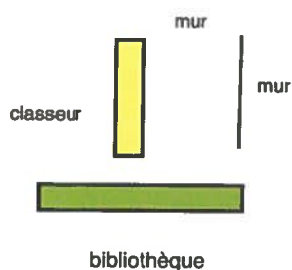
Que fait-on dans le coin émotionnel ?

On peut :

- pleurer;
- s'étendre;
- tordre une serviette;
- dessiner un mandala;
- déchirer du papier;
- donner des coups de poing dans un oreiller;
- presser une balle malléable;
- écrire ou dessiner dans son cahier d'intelligence émotionnelle (voir l'outil 2, p.47)
- utiliser sa boîte réconfortante (voir l'outil 8, p. 66) ;
- serrer contre soi une peluche;
- écrire une lettre;
- etc.

Comment le fabriquer ?

Si l'espace est plutôt limité dans la classe, l'utilisation d'un coin vous permettra de maximiser celui-ci. Vous pouvez disposer deux meubles (bibliothèque, classeur, paravent, etc.) en angle droit. Cette disposition permet à l'élève de ne pas être vu par les autres, ce qui lui permet souvent de mieux vivre son émotion. (Voir le petit schéma dans la colonne de gauche.



Recommandations :

Avant de créer un coin émotionnel dans votre classe, prenez le temps de réfléchir aux règles qui devront être respectées. Par exemple :

- Sera-t-il fréquenté par une seule personne à la fois ?
- À quel moment le travail manqué sera-t-il repris ?
- Combien de minutes l'élève pourra-t-il rester dans le coin ?
- S'il n'y a personne, peut-il être utilisé pour la lecture ?

Recherche sur une émotion

1er, 2e et 3e cycle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précisions:

- Connaître les six émotions de base
- Reconnaître des manifestations associées à ces émotions

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement

Matériel:

- Grands cartons (affiches) un par équipe
- Photos des émotions primaires p. 46
- Revues
- Ciseaux
- Colle
- Marqueurs

Durée: 3 périodes de 50 min.**DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Former les équipes. (Les photos de l'activité *Le visage des émotions* peuvent être réutilisées. Ainsi, tous les élèves qui ont la même photo travaillent ensemble sur cette émotion.)
2. Effectuer une recherche sur l'émotion et trouver les informations suivantes:
 - Images ou photos de personnes ou d'objets qui représentent cette émotion
 - Exemples de situations où cette émotion peut être vécue
 - Description du corps (ex. : position des sourcils, des yeux, ouverture de la bouche, etc.)
 - Description de ce qui se passe à l'intérieur du corps (ex. : Quand je vis cette émotion, j'ai la gorge serrée.)
 - Couleur(s) de cette émotion
 - Les sens impliqués lorsqu'elle est vécue (une odeur dégoûtante, quelque chose que je peux toucher qui est dégoûtant, quelque chose que je peux voir qui est dégoûtant?)
 - Chanson ou musique qui rappelle cette émotion (existante ou à inventer)
 - Mots ou synonymes qui représentent cette émotion.
3. Écrire les réponses sur l'affiche.
Prévoir environ deux périodes pour recueillir les informations et construire l'affiche.
4. Présenter les affiches sous la forme d'un symposium. (une période) (Voir la description du symposium dans la fiche *Soif d'apprendre 4 - Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux* p. 36 à 40.

Photo des savants:
<http://www.tetes-chercheuses.fr/vignettes/img46e7bd88485f2-430x380.jpg>

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Réguler ses émotions

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel:

- Le texte *L'arbre à soucis* (pour les élèves du 3e cycle) , p. 61.

Un objet parmi la liste suivante:

- un tapis;
- une image d'un arbre;
- une branche d'arbre



DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le tapis ou l'arbre à soucis sont des objets symboliques pour inviter les élèves à prendre conscience de leurs émotions et à trouver une façon d'avoir une maîtrise de celles-ci.

Nous vous suggérons d'utiliser un des trois objets suivants: un tapis, une branche d'arbre ou une image d'un arbre. Sur le tapis, les élèves seront invités à s'essuyer les pieds afin d'y laisser leurs soucis, alors qu'ils froteront le bout d'une branche ou toucheront l'image de l'arbre en entrant dans la classe.

UTILISATION DE L'OUTIL

(Pour les élèves du 1er et du 2e cycle, débiter à l'étape 3.)

1. Lire le texte *L'arbre à soucis*.
2. Inviter les élèves à réagir sur le texte lu.
3. Questionner les élèves:
 - Comment vous sentez-vous lorsque vous avez des soucis en classe?
 - Arrivez-vous à bien travailler?
 - Que faites-vous pour vous concentrer?
 (S'il a lieu, leur rappeler l'utilité du coin émotionnel.)

4. Transmettre les explications suivantes aux élèves.
Parfois, nous ne nous sentons pas bien sans trop savoir pourquoi. En réfléchissant un peu plus, on peut parfois mieux identifier la source de notre malaise. Il peut s'agir d'un conflit non réglé à la récréation, d'une dispute avec un parent la veille, d'un examen à venir, etc. Une chose est certaine, pour se sentir mieux, il faut d'abord identifier nos émotions et leurs causes. Ensuite, nous pourrions tenter de trouver des solutions.

Il est important de se questionner régulièrement: « Comment je me sens maintenant? Est-ce que j'ai un souci qui m'empêche de bien travailler en classe? » Parfois, la source de notre malaise peut dater de plusieurs jours.

Chaque fois que vous entrerez dans la classe et verrez le tapis ou l'arbre à soucis, posez-vous la question: «**Comment ça va?**» C'est la première étape pour avoir un contrôle sur ses émotions.

Durée:

20 min. lors de la présentation.

Le tapis à soucis ou l'arbre à soucis (suite)

Si j'ai un souci, je dois poursuivre mon questionnement: « **Est-ce que je peux faire quelque chose maintenant pour le régler et/ou pour me sentir mieux?** » (Ex. Parler avec la personne avec qui je vis un conflit, écrire une lettre à ma mère pour m'excuser, aller dans le coin émotionnel, écrire dans mon cahier émotionnel, etc.)

Si je ne peux rien faire maintenant pour régler mon problème, je peux faire le choix de le déposer sur le tapis ou l'arbre à soucis. Ainsi, essuyez vos pieds sur le tapis, frottez la branche d'arbre ou passez votre main sur l'image de l'arbre pour y déposer votre souci. Cela signifie que je suis conscient que mon souci existe, mais je fais le choix de le mettre de côté pendant que je suis dans la classe. À la récréation ou à la fin de la journée, je pourrai reprendre mon problème et le régler.

L'ARBRE À SOUCIS

Un jour, j'ai retenu les services d'un menuisier pour m'aider à restaurer ma vieille grange. Après avoir terminé une dure journée au cours de laquelle une crevaision lui avait fait perdre une heure de travail, sa scie électrique avait rendu l'âme, et pour finir, au moment de rentrer chez lui, son vieux «pick-up» refusa de démarrer.

Je le reconduisis chez lui et il demeura froid et silencieux tout au long du trajet. Arrivé chez lui, il m'invita à rencontrer sa famille. Comme nous marchions le long de l'allée qui conduisait à la maison, il s'arrêta brièvement à un petit arbre, touchant le bout des branches de celui-ci de ses mains.

Lorsqu'il ouvrit la porte pour entrer chez lui, une étonnante transformation se produisit. Son visage devint rayonnant, il caressa ses deux enfants et embrassa sa femme.

Lorsqu'il me raccompagna à ma voiture, en passant près de l'arbre, la curiosité s'empara de moi et je lui demandai pourquoi il avait touché le bout des branches de cet arbre un peu plus tôt.

«C'est mon arbre à soucis», me répondit-il. «Je sais que je ne peux éviter les problèmes, les soucis et les embûches qui traversent mes journées, mais il y a une chose dont je suis certain, ceux-ci n'ont aucune place dans la maison avec ma femme et mes enfants. Alors, je les accroche à mon arbre à soucis tous les soirs lorsque je rentre à la maison. Et puis, je le reprends le matin».

«Ce qu'il y a de plus drôle», il sourit, «c'est que lorsque je sors de la maison le matin pour les reprendre, il y en a beaucoup moins que la veille lorsque je les avais accrochés.»

Auteur inconnu.



Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions

Précision:

- Amener les élèves à prendre conscience de leurs émotions pour mieux les maîtriser.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement (pour certains des moyens proposés)

Matériel:

Variable selon le moyen choisi

- papier et crayon
- cartons noirs et cartons blancs
- affiche des émotions

Durée:

Varie entre 3 min. et 15 min.
selon le moyen choisi

**DESCRIPTION DE L'OUTIL:**

Le pouls du groupe est un moyen rapide et efficace d'avoir un aperçu des émotions des élèves. Il est pertinent de le prendre lors de l'entrée en classe des élèves. Ainsi, si un nombre important d'élèves dans la classe n'a pas la disponibilité émotionnelle pour apprendre, mieux vaut s'arrêter et revoir la planification du cours.

Le document qui suit présente différentes activités pour amener les élèves à prendre conscience de leur vécu intérieur, leur état et leur(s) sentiment(s) dans le moment présent afin de développer une composante de l'intelligence émotionnelle qui influence toutes les autres: la conscience de soi et de ses émotions.

Demandez aux élèves d'observer le portrait de la classe et de porter une attention spéciale aux élèves qui ne se sentent pas bien.

Lorsqu'un élève ne sent pas bien, il est souhaitable de trouver un temps pour discuter avec lui. Tentez d'abord d'identifier avec lui des moyens extrinsèques qui pourront l'aider. Par exemple: «Ce matin, dans l'activité de l'échelle du bonheur, tu as mentionné que tu étais à "deux". «Qu'est-ce que nous pourrions faire dans la classe pour t'aider à être à "trois"?» Si l'élève a une plus grande maturité émotionnelle, on pourra lui demander: «Qu'est-ce que tu peux faire pour être à "trois"?»

Activités pour prendre le pouls du groupe

Idées développées par Chantal Boutet, Mélanie Filion et Richard Robillard

Activités pour obtenir un « pouls instantané » de la classe:

- 1- L'échelle du bonheur. Demander aux élèves de situer comment ils se sentent sur une échelle de 1 à 10. Nommer tous les nombres en commençant par un et prendre une pause après chacun afin que les élèves puissent lever la main lorsque le nombre qui les représente sera nommé. Par exemple: « Levez la main si vous êtes à 1, ce matin. » Poursuivre: « à 2? », « à 3? », etc. Inviter les élèves qui le désirent à préciser pourquoi ils se sont attribué ce nombre. Si un élève s'attribue un nombre très bas, lui demander : « Tu nous dis être à 1. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour être à 2? Peut-on t'aider? »
- 2- Utiliser une affiche présentant différentes émotions. Remettre un papillon adhésif amovible à chaque élève et leur demander d'y écrire leur nom. Les inviter à coller leur nom sur l'émotion qu'ils ressentent. (Cette activité peut être faite avec un TNI. Il s'agit d'un moyen rapide et efficace pour prendre les présences puisque les étiquettes des élèves absents resteront au bas de la page.
- 3- Remettre à tous les élèves un carton noir et un carton blanc de même grandeur. Le carton blanc représente ce qui va bien et le carton noir, ce qui va mal ou ce qui me dérange. Inviter les élèves à superposer leurs cartons de façon à ce qu'on puisse avoir un aperçu de comment ils se sentent.

Exemples:



- 4- Demander aux élèves d'exprimer comment ils se sentent à l'aide de leur pouce : 👍👎

Activités pour prendre le pouls de la classe (brefs échanges)

- 5- J'arrive ici avec ... (nom de l'émotion)
En plus de les amener à nommer une émotion, on peut demander aux élèves de préciser son intensité par une couleur (vert : faible intensité, jaune : moyenne intensité et rouge : grande intensité). Par exemple, est-ce une tristesse verte, jaune ou rouge? Un enrichissement du vocabulaire est également possible ici : « Je suis nerveux » est différent de « Je suis terrifié ».
- 6- J'arrive ici avec... (nom d'une couleur)
Ex. : J'arrive ici avec le bleu, parce que je me sens calme.
J'arrive ici avec du gris, parce que je me sens triste.

7- J'arrive ici avec... (nom d'un personnage ou d'un mini-moi)

Ex :J'arrive ici avec M. le spaghetti mou. Je n'ai pas le gout de travailler.

8- J'arrive ici avec ... (libre)

Ex. : J'arrive ici avec ma bonne humeur, avec mon gout de travailler, avec ma fatigue, etc.

9- Si j'étais un soulier en ce moment, je serais un(e)...

Ex. : Je serais une pantoufle, parce que je suis un peu fatigué.
Je serais un soulier de course, parce que je me sens excité.

10- Si j'étais un animal ce matin, je serai un(e)...

Ex. : Je serais une abeille, parce que je suis à pic.
Je serais un dauphin, parce que je suis de bonne humeur.

11- Quel est mon besoin ce matin ?

Ex. : J'ai besoin de calme.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précision:

- Aider l'élève à prendre conscience de ses émotions et l'exprimer aux autres

Programme de formation

- Structurer son identité

Inspiré de l'outil *Code de route personnel* produit par Académie Impact.

**DESCRIPTION DE L'OUTIL**

Le calendrier émotionnel est un outil déposé sur le bureau des élèves qui permet d'informer les autres de son état émotionnel. Pour le concevoir, on utilise de vieux calendriers qui ont la forme d'un prisme triangulaire (sans les bases) et dont les pages sont reliées par une spirale. Sur ces pages, les élèves y inscrivent les émotions de base, d'autres représentent des panneaux routiers (ex.: entrée interdite, risques d'éboulement) ou encore des informations météorologiques (ex.: journée ensoleillée, passage nuageux).

CONSEILS

Pour se procurer plusieurs calendriers, contacter une entreprise locale (caisse, banque, compagnie d'assurances, imprimerie) et informer cette dernière que vous souhaitez récupérer tous leurs calendriers expirés. (Faites des provisions pour la prochaine année scolaire en les contactant vers les mois de décembre et janvier, avant que ceux-ci soient envoyés au recyclage.

Pour les plus petits, préparer les cartons qui masqueront les pages du calendrier.

CONCEPTION DE L'OUTIL

1. Recouvrir avec du papier de construction les pages du calendrier.
2. Dessiner différentes émotions, des panneaux routiers ou des conditions météorologiques à chacune des pages. Prévoir une page où il sera indiqué «Entrée interdite».

UTILISATION DE L'OUTIL

3. Inviter les élèves à déposer cet outil sur leur pupitre afin que les autres puissent voir comment ils se sentent. Rappeler aux élèves qu'une émotion n'est pas figée dans le temps et qu'elle peut varier au cours de la journée.

Pour les plus petits ou si le temps alloué est moindre, préparer les cartons à l'avance les cartons qui masqueront les pages du calendrier.

Matériel:

- calendriers expirés qui peuvent tenir debout;
- papier de construction
- ciseaux
- règle
- crayons de couleur

Durée: 60 à 90 minutes

Compétences émotionnelles:

- Réguler ses émotions

Précision:

- Attirer l'attention de l'élève sur des choses positives pour l'aider à se sentir mieux.

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel:

- Une boîte à chaussures par élève*
- Matériaux pour recouvrir et décorer la boîte (papier de construction, papier de soie, crayons feutres, photos, etc.)
- Prévoir un endroit dans la classe pour ranger les boîtes

Durée: Prévoir au moins 60 min. pour la préparation de la boîte (variable selon le degré d'esthétisme désiré)

**DESCRIPTION DE L'OUTIL**

La boîte réconfortante est une boîte dans laquelle on y dépose des choses qui nous amènent à un mieux-être. Il peut s'agir d'un billet doux écrit par maman, d'une lettre d'un ami, d'une photo de son chien, d'un petit toutou, d'un morceau d'une doudou, d'un CD avec une chanson qu'on aime. Bref, tout ce qui peut nous remonter le moral!

Note: La boîte réconfortante ne vise donc pas les mêmes objectifs que la boîte des émotions, connue par certains enseignants qui intègrent l'intelligence émotionnelle et qui sert plutôt à travailler la connaissance des émotions.

PRÉPARATION DE LA BOÎTE RÉCONFORTANTE

- Demander aux élèves d'apporter une boîte à chaussures et des éléments qu'ils souhaitent inclure dans leur boîte réconfortante.
- Prévoir du temps en classe pour décorer la boîte.
- Mettre les objets réconfortants dans la boîte et inviter les élèves à l'utiliser lorsqu'ils sont tristes, déçus, mélancoliques, etc.

CONSEIL: Certains détaillants de chaussures acceptent de remettre les boîtes accumulées dans leur entrepôt.

PISTE D'EXPLOITATION EN ARTS PLASTIQUES

Ce projet peut être travaillé en lien avec la compétence 1 du programme d'arts plastique, soit *Réaliser des créations plastiques personnelles*. Il peut aussi être réalisé en partenariat avec l'enseignant des arts plastiques. Ce dernier pourrait travailler une technique particulière pour la décoration des boîtes.

BOL DE RÉCONFORT - 1

On ne peut jamais
prévoir l'impact de nos
gestes dans
la vie d'un autre



A u cours des premiers mois de l'année scolaire, la situation évolua au point que Mme Thompson prenait presque plaisir à annoter ses copies au gros crayon rouge, à les marquer d'énormes «X» et à souligner plus éloquemment que sur toutes les autres copies de ses notes «F» en haut de la page. Parce que Teddy était un garçon maussade, personne ne semblait l'apprécier - et lui non plus.

À l'école où Mme Thompson enseignait, on lui demanda de revoir chaque dossier d'élève. Elle s'attela à la tâche en plaçant celui de Teddy sous le dessous de la pile. Lorsqu'elle ouvrit ce dossier, elle fut fort étonnée par ce qu'elle y découvrit.

Son professeur de première année avait écrit: « Teddy est un enfant brillant, à l'esprit curieux, et toujours prêt à rire. Il fait proprement ses travaux et a de bonnes manières. Il sème la joie autour de lui. »

Son professeur de deuxième année avait remarqué: «Teddy est un excellent élève, qui travaille bien avec tous ses compagnons de classe, mais il est préoccupé parce que sa mère est atteinte d'une grave maladie en phase terminale et que la vie à la maison est sûrement perturbée.»

Son professeur de troisième année avait noté: « Teddy continue de travailler fort, mais le décès de sa mère est difficile à vivre pour lui. Il essaie de faire de son mieux, mais son père ne lui manifeste pas vraiment d'intérêt et sa vie à la maison l'affectera bientôt, à moins que des mesures ne soient prises pour lui venir en aide. »

Texte tiré du livre de Beaulieu, D. (2000). *Techniques d'impact pour grandir: illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Lac-Beauport: Éditions Académie Impact.

Tiré d'un fait vécu (Texte reçu d'Ed Jacobs)

Tous les professeurs devraient relire ce texte de temps à autre.

Jean Thompson se tenait devant sa classe de cinquième année, au premier jour d'école primaire de l'automne, et racontait aux enfants un gros mensonge. Comme plusieurs enseignants ont l'habitude de le faire, elle regardait tous ses protégés et en leur disant qu'elle les aimait tous également et qu'elle les traiterait tous de la même manière. Mais cela était impossible, car devant elle, affalé sur une chaise dans la troisième rangée, se tenait un petit garçon nommé Teddy Stoddard. Mme Thompson avait observé Teddy l'année précédente: elle avait remarqué qu'il ne jouait pas facilement avec les autres enfants, que ses vêtements étaient négligés et qu'il avait, le plus souvent, besoin d'un bon bain. Et Teddy était désagréable.

Le professeur de quatrième de Teddy avait écrit ce commentaire: « Teddy est renfermé sur lui-même et ne démontre aucun intérêt en classe. Il n'a pas beaucoup d'amis et s'endort souvent pendant les cours. Il est lent et risque bientôt de connaître des problèmes plus sérieux. »

Mme Thompson comprit à ce moment l'étendue du problème de Teddy, mais Noël arrivait bientôt. Dans le tourbillon des activités scolaires, ce fut là tout ce qu'elle put faire, jusqu'au dernier jour de classe, avant les vacances où, tout à coup, elle dut accorder à nouveau une attention particulière au cas Teddy Stoddard.

Tous les enfants lui avaient apporté leurs présents de Noël, emballés dans des papiers brillants et joliment enrubannés, à l'exception de Teddy, qui avait maladroitement enveloppé le sien avec du papier brun découpé dans un sac d'épicerie. Mme Thompson, en plein milieu de sa séance de déballage, eut quelques difficultés à ouvrir le cadeau. Certains enfants commencèrent à ricaner lorsqu'elle trouva un bracelet de faux diamants auquel il manquait quelques pierres et une bouteille d'eau de toilette, entamée aux trois quarts. Mais elle fit taire les rires des enfants lorsqu'elle s'exclama qu'elle trouvait le bracelet magnifique, le mit à son bras et se parfuma les poignets d'un nuage d'eau de toilette. Teddy Stoddard s'attarda en classe à la fin de la journée, juste assez longtemps pour dire: « Mme Thompson, aujourd'hui, vous sentiez ma maman. » Après son départ, Jean Thompson resta là, pendant au moins une heure, à pleurer.

Ce jour là, Jean Thompson cessa d'enseigner, de lire, d'écrire et de parler; au retour des vacances, elle

commença plutôt à enseigner aux enfants et à porter une attention toute spéciale à celui qu'ils appelaient «Teddy». Lorsqu'elle travaillait avec lui, son esprit semblait s'éveiller: plus elle lui donnait d'encouragements, plus il répondait rapidement.

Les jours où avait lieu un examen important, Mme Thompson n'oubliait surtout pas de porter l'eau de toilette. À la fin de l'année scolaire, il était devenu l'un de des élèves les plus accomplis de la classe et, plus encore, il était considéré comme le «chouchou» de ce professeur qui avait jadis fait la



promesse d'aimer tous les enfants exactement de la même manière.

Un an plus tard, elle trouva une note de Teddy sous sa porte lui disant que, de tous les professeurs qui lui avaient enseigné à l'école élémentaire, elle était sa favorite. Six ans passèrent avant qu'elle reçoive une autre note de sa part. Il lui écrivait maintenant qu'il venait de terminer son secondaire, troisième de la sa classe, et qu'elle demeurerait son professeur préféré jusqu'à ce jour. Quatre ans plus tard, elle reçut une autre lettre où il lui racontait que, bien que les choses soient devenues plus difficiles ces derniers temps, il poursuivait toujours ses études, il n'abandonnait pas et voulait terminer le collège en

récoltant les plus grands honneurs lors de sa graduation. Il assurait Mme Thompson qu'elle demeurerait son professeur préféré.

Quatre autres années s'écoulèrent: cette fois, Teddy expliquait dans sa lettre qu'après avoir reçu son diplôme de bachelier, il avait décidé de poursuivre un peu plus loin. Il terminait en insistant sur le fait qu'elle demeurerait, encore et toujours (*sic*), son professeur favori, mais soulignait qu'une chose avait changé: maintenant son nom était un peu plus long. La lettre était signée Dr Theodore F. Stoddard, M.D.

L'histoire ne s'arrête pas là. Le printemps apporta une autre lettre: Teddy lui écrivait cette fois qu'il avait rencontré une jeune femme avec laquelle il désirait se marier. Il expliquait que, son père étant décédé quelques années plus tôt, il serait vraiment heureux si Mme Thompson consentait à occuper la place habituellement réservée à la mère, aux côtés du futur marié. Ce jour-là, elle portait le parfum qu'il lui avait offert plusieurs années auparavant ainsi que le bracelet auquel manquaient quelques faux diamants. En ce jour tout spécial, Jean Thompson souriait exactement comme Teddy se souvient que sa mère le faisait lors du dernier Noël qu'elle avait passé auprès de lui.

La morale de cette histoire? Vous ne pouvez jamais prévoir quel impact pourront avoir sur la vie d'un autre les gestes que vous ferez ou ceux que vous ne ferez pas.

Que cette leçon vous accompagne dans toutes les entreprises de votre vie.

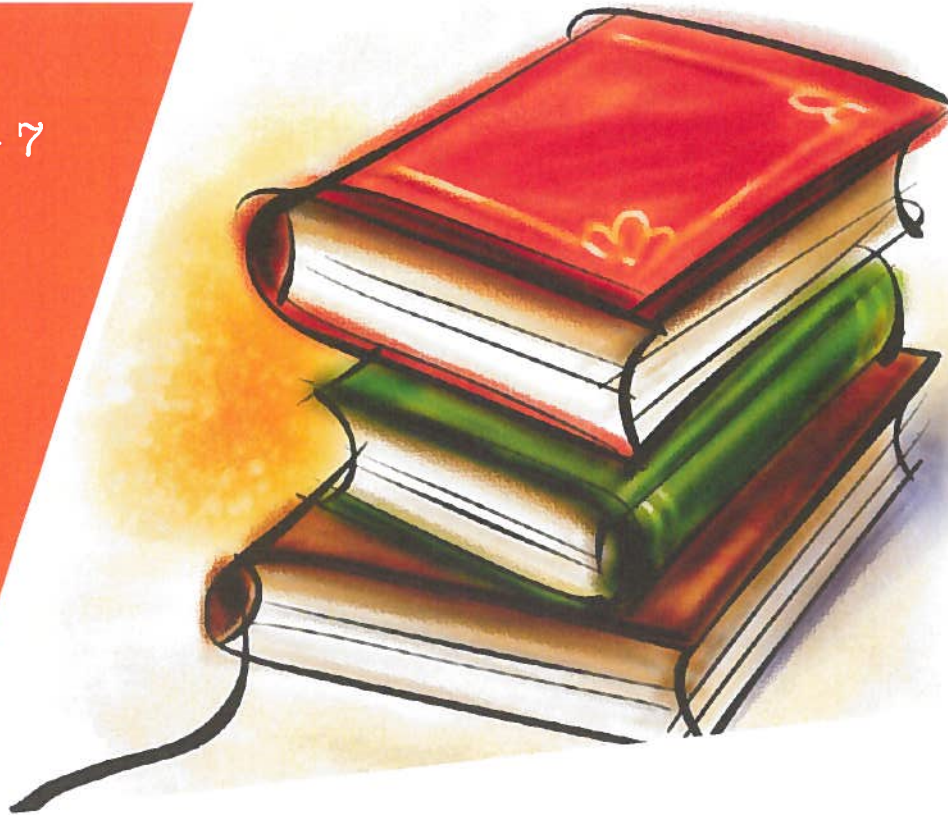
La table est mise:
poursuivons!



SOIF D'APPRENDRE - 7

Deux dispositifs de lecture:

lecture à voix haute & lecture interactive



Il existe plusieurs dispositifs de lecture: la lecture à voix haute, la lecture interactive, la lecture collective, la lecture guidée, la lecture en duo, l'entretien de lecture, le carnet de lecture, etc.

Dans le cadre de ce guide, certaines activités proposées impliquent une lecture à voix haute ou une lecture interactive.

Voici donc des informations sur ces deux dispositifs de lecture.

La lecture à voix haute

Lorsque l'enseignant utilise ce dispositif, il lit aux élèves (petits et grands) un texte à voix haute auquel ils n'ont pas accès. Celle-ci permet à l'enseignant de partager ses coups de coeur et de susciter un intérêt pour la lecture. Certes, cette lecture offre aux élèves un modèle de lecteur habile.

Lors de la lecture à voix haute, l'enseignant a un rôle très important: «Il réfléchit à voix haute et modèle le comportement d'un lecteur compétent en préparant la lecture, en marquant les intonations et les pauses, en ajustant le rythme de sa lecture, en formulant et en vérifiant ses hypothèses ainsi qu'en exprimant ses réactions et ses questionnements face au texte.» (CSSH, 2011, p. 48)

Puisque le texte est lu aux élèves, celui-ci peut être d'un niveau de difficulté plus élevé que ceux proposés lors d'une lecture autonome. Ce dispositif permet aussi de découvrir différents styles d'écriture.

La lecture à voix haute se déroule en trois temps: une phase de préparation, de réalisation et d'intégration.

Dans la phase de préparation, l'enseignant présentera le texte choisi, en expliquera les raisons et les objectifs poursuivis.

Puis, dans la réalisation, l'enseignant fera la lecture en prenant quelques pauses pour discuter avec les élèves, selon les objectifs qu'il poursuit.

Finalement, la phase de l'intégration pourra se faire avec une discussion sur le texte et les objectifs poursuivis. Différentes tâches en écriture et en lecture peuvent être proposées: écrire à la manière de..., écriture du journal intime du personnage principal, inventer une fin différente, lire une histoire du même auteur, etc.

La lecture interactive

La lecture interactive implique aussi de lire à voix haute aux élèves un texte auquel ils n'ont pas accès et à favoriser des interactions avant, pendant ou après la lecture. Elle vise à «sensibiliser les élèves aux étapes nécessaires à la compréhension en lecture de même qu'à certaines stratégies utiles à la préparation et à la construction de sens du texte. Elle sert aussi à apprendre aux élèves à mettre en oeuvre des opérations cognitives dans un contexte où l'adulte fait la lecture afin qu'ils puissent les réinvestir dans un contexte de lecture autonome.» (CSSH, 2011, p. 41)

Tout comme la lecture à voix haute, puisque les élèves n'ont pas à lire le texte, celui-ci pourra être d'un niveau plus complexe que ceux habituellement lus par les élèves de façon autonome. On pourra ainsi développer l'habileté à anticiper, à interpréter, à réagir, etc.

Une lecture interactive ne doit pas être improvisée, mais plutôt bien préparée. En effet, l'enseignant doit être familier avec le texte pour bien planifier les temps d'arrêt où il invitera, par exemple, les élèves à émettre des hypothèses. Il devra avoir ciblé une intention de lecture, réfléchi aux questions à poser et choisi les illustrations à faire observer.

Avant d'amorcer la préparation de vos premières lectures interactives, nous vous suggérons d'expérimenter quelques modèles présentés dans ce guide.

La page qui suit présente un modèle de canevas contenant toutes les étapes d'une lecture interactive. Vous pourrez y constater que celle-ci demande davantage de planification que la lecture à voix haute.

(Source: CSSH, 2011)

Canevas d'une lecture interactive

Titre du livre: _____

Auteur et illustrateur :

Éditeur :

Lecture interactive créée par:

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

○

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

○
○
○

- **Lire le résumé de la quatrième de couverture ou lire la page d'introduction.**

- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

Montrer la page ...

-
-

Montrer la page ...

-
-

Montrer la page ...

-
-

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie. (Revenir sur la page couverture)**

-
-

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. (Préciser au besoin cette intention.)**

- Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

- **Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.**
- **Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).**

- **Poser des questions (planifiées) pour susciter les commentaires des enfants.**

Après la lecture de la page ... demander :

○

Après la lecture de la page ... demander :

○

Après la lecture de la page ... demander :

○

Vous pouvez au moment de votre choix faire rappeler l'intention de lecture formulée.

Réaction au récit

- **Demander aux élèves de faire le rappel de l'histoire (peut être fait par un seul élève ou collectivement).**
- **Revenir sur l'intention de lecture :**
 -
- **Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation et/ou appréciation de l'histoire.**
- **Poser les questions de compréhension suivantes:**
 -
 -
 -
 -
- **Poser les questions d'interprétation suivantes :**
 -
 -
- **Poser les questions de réaction suivantes :**
 -
 -
 -
- **Poser la question d'appréciation suivante :**
 -

Retour sur la manière de lire

Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :

- Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
- Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
- Qu'a-t-on fait après la lecture?

(Adaption du canevas proposé par le Service des ressources éducatives aux jeunes de la commission scolaire des Hautes-Rivières)

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Développer le vocabulaire émotionnel

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

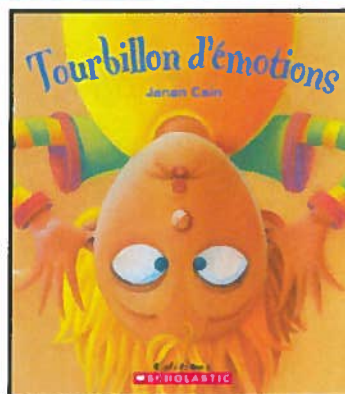
- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt.
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Canin, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto: Éditions Scholastic

Extrait du livre disponible sur le site suivant: <http://www.scholastic.ca/editions/livres/albums/tourbillondemotions.htm#sample>

Durée: 30 minutes

**RÉSUMÉ DU LIVRE**

«Comment je me sens? J'ai des hauts et des bas. Il m'arrive d'être fâché ou inquiet. Je suis souvent content, mais parfois, je suis triste. Je ressens toutes sortes d'émotions et c'est très bien ainsi!

Un texte en rimes pour aider les enfants à comprendre et à exprimer leurs émotions» (Scholastic)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE

1. Faire une première lecture à voix haute aux élèves.
2. Questionner les élèves en utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39).
 - a. Quelle est la présentation de l'émotion que vous avez préférée? Pourquoi?
 - b. Connaissez-vous d'autres situations où vous pourriez vous sentir *heureux, excité, triste, fâché, etc.*
 - c. Avez-vous appris de nouveaux mots pour nommer les sentiments? Que signifie être maussade, reconnaissant et timide?
 - d. Qu'avez-vous remarqué de particulier en ce qui concerne le choix des mots? Si nécessaire, relire un extrait du texte afin qu'ils puissent réentendre certaines rimes.

Dictée des émotions

Tourbillon d'émotions 2

1er, 2e et 3e cycle
(3e année)**Compétences émotionnelles:**

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précision:

- Pour développer le vocabulaire émotionnel

Programme de formation

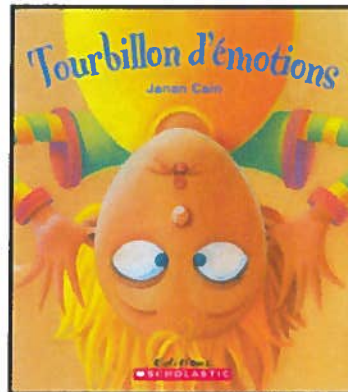
- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Canin, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto: Éditions Scholastic
- Cahier émotionnel
- Papier et crayon

Durée: 15 minutes**DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE**

1. Suite à la lecture de l'album *Tourbillon d'émotions*¹³, mentionner aux élèves qu'ils feront une dictée des émotions. Ainsi, le début d'une phrase leur sera dicté et ils devront la compléter.
2. Choisir quelques émotions parmi celles-ci présentées dans l'album et leur dicter des phrases qu'ils écriront et compléteront dans leur cahier émotionnel. Par exemple:
 - Je suis excité(e) lorsque...
 - Je suis déçu(e) lorsque...
3. Inviter les élèves à appliquer leur démarche de correction habituelle.

PROLONGEMENT:

Éteindre les lumières et mettre une musique douce. Demander aux élèves de se disperser dans la classe en équipe de deux ou trois. Utiliser la formule pédagogique *buzz* (voir p.40). Inviter les élèves à partager ce qu'ils ont écrit en murmurant.

Notes: -Inscrire au tableau les mots difficiles. (Ex. excité(e),
-Profiter de cette dictée pour expliquer ou rappeler aux élèves que les filles devront ajouter les marques du féminin lorsque cela sera nécessaire. Donner quelques exemples.

13. Pour les élèves de la 4e à la 6e année, cette activité sera faite sans la lecture de l'album.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions

Précision:

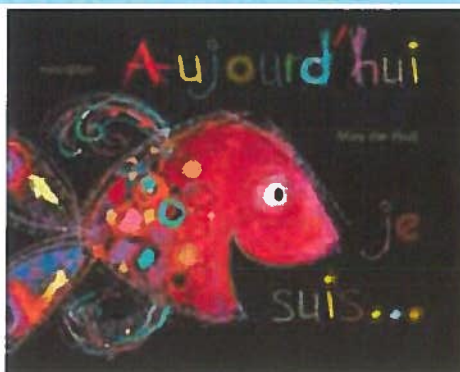
- Pour développer le vocabulaire émotionnel

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt. (travailler les inférences)
- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

**DESCRIPTION DE L'ALBUM**

«Peints à l'aide de pastels ou bien de craies, ces poissons aux couleurs vives, pleins d'humour ou d'ironie, nous permettent de découvrir les humeurs, à chaque moment de la journée: le poisson curieux, le poisson heureux, le poisson triste, le poisson surpris ou encore peureux... Toutes ces émotions que nous connaissons tous selon l'heure ou le jour nous sont montrées, tels des miroirs de notre propre humeur. Ils prennent de ce fait une dimension humoristique irrésistible. »(4e)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter l'album, le titre et l'auteur. Mentionner pourquoi celui-ci a été choisi. (Ex.: J'ai eu un coup de cœur pour les illustrations de cet album et j'ai voulu vous le partager.) Inviter les élèves à porter une attention particulière aux choix des couleurs, à la calligraphie et aux illustrations.
2. Faire une lecture à voix haute de l'album. S'arrêter aux pages suivantes et questionner les élèves en utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39).

Matériel:

- Livre de Van Hout, M. (2011). *Aujourd'hui, je suis*. France: Minedition.

L'album peut être feuilleté en ligne sur le site suivant:

<http://www.minedition.com/fr/book/210/>

•p. 8-9 (nerveux): Qu'est-ce que le trait de crayon a de particulier dans la calligraphie et l'illustration?

•p. 10-11 (courageux): Pourquoi le poisson est-il si petit?

•p. 12-13 (timide): Que remarques-tu de particulier pour le mot timide. Pourquoi est-il présenté de cette façon?

•p. 18-19 CACHER LE MOT FURIEUX. Inviter à deviner dans quel état est le poisson.

Durée: 20 minutes

Aujourd'hui, je suis... (suite)

(Lecture à voix haute)

1^{er} et 2^e cycle
(3^e année)

- p. 34-35: Dans l'illustration, qu'est-ce qui nous démontre que le poisson a peur?
- p. 34 et p. 38: Si on compare le poisson peureux de la p. 34 au poisson effrayé de la p. 38, lequel semble ressentir une plus grande intensité de peur?
- p.42-43: Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire «être morose»?

3. Après la lecture, demander aux élèves:

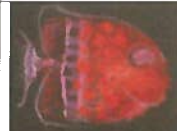
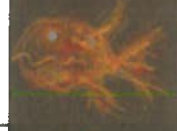

- Est-ce que le choix des couleurs, des calligraphies et des illustrations vous ont aidé à mieux comprendre le sentiment du poisson?
- Parmi tous les poissons présentés, lequel préfères-tu? Pourquoi?
- Généralement, lorsque vous entrez en classe le matin, à quel poisson ressemblez-vous davantage?

PISTE D'EXPLOITATION EN ÉCRITURE

Synonymes des émotions

Construire avec les élèves un petit cahier dans lequel ils notent les émotions des poissons du livre *Aujourd'hui, je suis...* En groupe, identifier des synonymes de ces mots. Ce petit cahier pourra être utilisé afin de varier le vocabulaire utilisé lors d'une production écrite.

(Inspiré du site: http://ekladata.com/enOi2lITkvt_FUfSiRW9v-p1h6w.pdf)

	Amoureux - aimant- entiché- épris- passionné
	Confus - troublé- embrouillé- incertain- indécis- compliqué- embarrassé
	Content - heureux- joyeux- gai- satisfait- confiant- épanoui- ravi- réjoui

PISTE D'EXPLOITATION EN ARTS PLASTIQUES

C2: Réaliser des créations plastiques médiatiques

C3: Apprécier des oeuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisation et celles de ces camarades.

•Dessiner les différents sentiments d'un chat à la manière de l'illustratrice Mies Van Hout. Exposer ensuite les dessins et identifier les éléments qui ont permis d'illustrer le chat colérique, surpris, confus, etc.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précision:

- Pour développer le vocabulaire émotionnel

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

Outil utile au développement des compétences:

- Lire des textes variés et apprécier des oeuvres litt.
- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Photocopies des p. 81 à 83.

Durée: -

EXCITÉ attristé
confiant
joyeux ENRAGÉ

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le vocabulaire émotionnel des enfants est plutôt restreint. Il est donc très important que l'enseignant fournisse des référentiels à l'élève. Par exemple, des affiches pourraient être épinglées sur les babillards et différents pictogrammes sur les émotions pourraient être remis aux élèves. Les pages suivantes pourront être utilisées à cet effet.

Lors des situations d'écriture, invitez les élèves à utiliser leurs banques de mots présentant des émotions, des sentiments et des qualités. Lors de la description des personnages ou d'une situation, l'élève pourra enrichir la qualité de ses phrases.

Ex.: Le jeune garçon arrogant fit tomber les livres de Mathieu. Celui-ci se mit à pleurer, car il était apeuré.

Vocabulaire émotionnel

jole	jole (suite)	colère	tristesse	dégoût	surprise	peur
agréable allègre amusé béat bien disposé charmé captivé comblé confiant content de bonne humeur détendu ébloui égayé émerveillé émoustillé ému en extase enjoué en harmonie enchanté enthousiaste épanoui euphorique exalté excité folâtre fou gai guilleret heureux hilaré jouette joueur jovial joyeux radieux ravi réjoui regonflé	remonté revigoré rieur satisfait serein stimulé stupéfait surexcité touché vibrant vivant vivifié	agacé contrarié crispé de mauvaise humeur courroucé enragé écoeuré en colère énervé enragé exaspéré excédé fâché frustré furieux haineux irrité mécontent nerveux remonté	abattu accablé affecté affligé anéanti atterré attristé bouleversé cafardeux chagriné consterné déchiré défait déprimé désabusé désenchanté désespéré désolé ému éploré lugubre malheureux maussade mélancolique morose navré nostalgique peiné sombre soucieux taciturne	amer dégoûté désabusé désenchanté désillusionné écoeuré horripilé incommodé ulcéré	alerte abasourdi atterré baba confondu confus consterné déconcerté désorienté ébahi ébaubi ébouriffé épaté époustouffé estomaqué étonné	affolé alarmé angoissé anxieux apeuré choqué craintif déconcerté dérouté désemparé déstabilisé effaré effarouché épouvanté glacé de peur horrifié inquiet intimidé mal à l'aise mal assuré paniqué sur le qui- vive terrifié transi tremblant

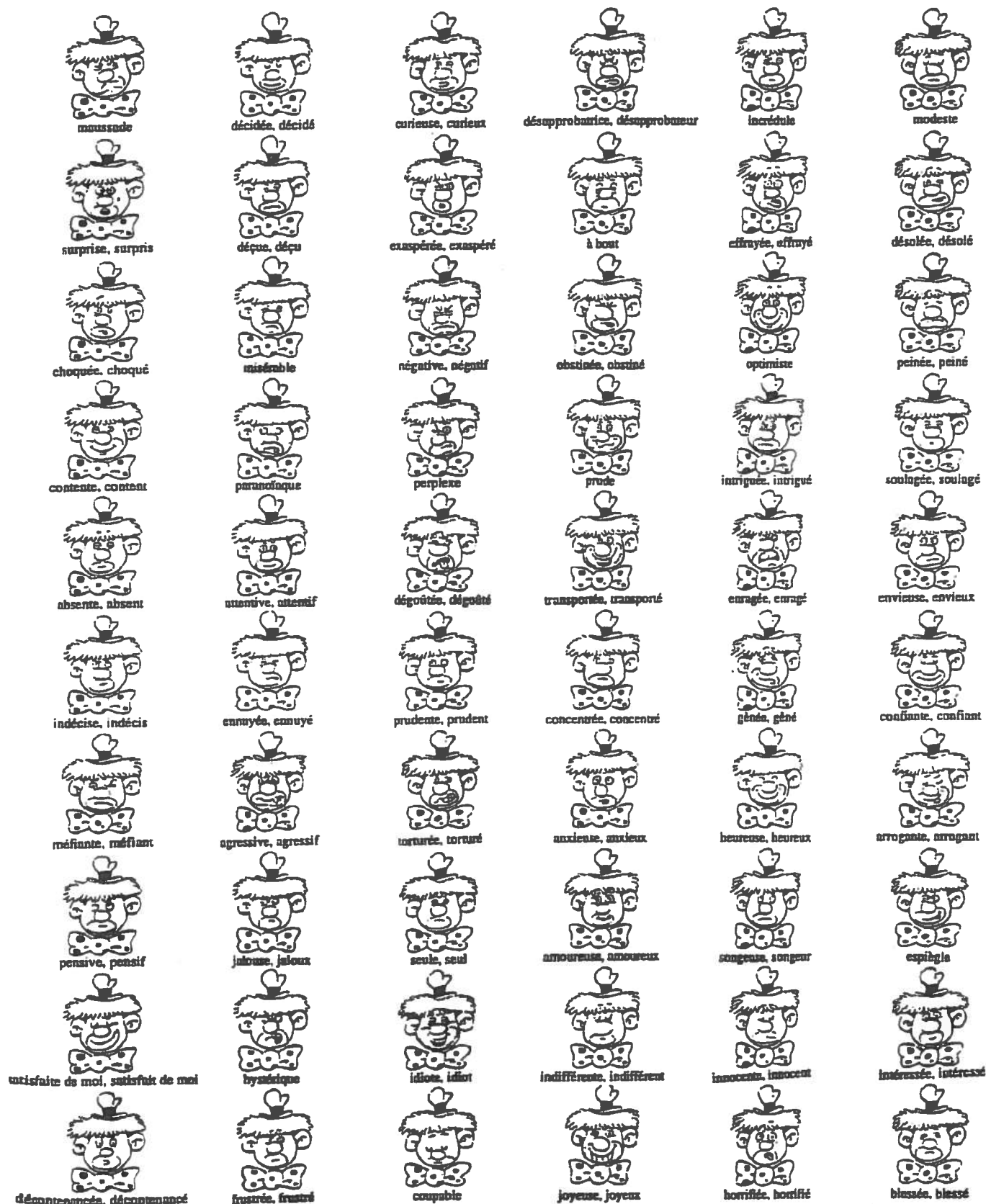
Tiré du livre Kotsou, I. (2011). *Petit cahier d'exercices d'intelligence émotionnelle*. Genève: Éd. Jouvence.

200 émotions – sentiments -resentis

abasourdi	abattu	accablé	admiratif
affligé	affolé	affriolé	agacé
agressé	ahuri	à l'aise	amer
amoureux	angoissé	anéanti	anxieux
apeuré	apitoyé	assommé	attaché à
attendri	atterré	attiré	attristé
blessé	bloqué	bouleversé	brisé
calme	captivé	catastrophé	chai iné
choqué	coincé	concerné	condamné
confiant	conquis	content	contrarié
coupable	crispé	critique	débousolé
déchiré	déconcerté	décontenancé	découragé
déçu	dégoûté	démoralisé	dépité
déprimé	désappointé	désarçonné	désemparé
désenchanté	désespéré	désillusionné	désolé
désorienté	dévalorisé	ébahi	éberlué
ébloui	ébranlé	écoeuré	écrasé
effaré	effarouché	effondré	effrayé
électrisé	émerveillé	émoustillé	emprisonné
emprunté	ému	enchanté	en colère
énervé	en extase	enivré	enragé
enthousiaste	envahi	envieux	épaté
époustouffé	épouvanté	estomaqué	étonné
étourdi	euphorique	exalté	exaspéré
excédé	excité	fâché	fasciné
fier	figé	fort	frappé
froissé	frustré	galvanisé	gêné
grisé	halluciné	hébété	heurté
hérissé	horripilé	humilié	hypnotisé
impatient	importuné	impuissant	impressionné
incompris	indifférent	indigné	inquiet
intéressé	intimidé	inutile	irrité
jaloux	j'ai de la joie	j'ai des remords	j'ai du chagrin
j'ai du plaisir	j'ai honte	j'ai le trac	j'ai peur
je m'ennuie	je me sens bien	jugé	libéré
mal à l'aise	médusé	mélancolique	meurtri
morose	nerveux	offensé	offusqué
oppressé	opprimé	orgueilleux	outré
paniqué	paisible	paumé	paralysé
passionné	perdu	persécuté	pétrifié
préoccupé	prostré	puissant	rasséréné
rassuré	refroidi	remué	renversé
responsable	retourné	révolté	révulsé
saisi	satisfait	scandalisé	scié
secoué	séduit	seul	sidéré
soucieux	soufflé	soulagé	stressé
stupéfait	surpris	tendu	tenté
terrassé	terrifié	terrorisé	tétanisé
tiraillé	touché	tourmenté	tranquille
transporté	triste	troublé	ulcéré

PICTOGRAMMES POUR VÉRIFIER LES ÉTATS D'ÂME

COMMENT TE SENS-TU AUJOURD'HUI?



Source: D'après un concept graphique de Sylvie Morissette.

Feuille reproductible. © 1994 Les Éditions de la Chenelière inc.

83

Comment je me sentirais si...

1er, 2e et 3e cycle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Anticiper une émotion qui pourrait être vécue dans certaines situations.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

Cette activité facilitera le travail de la composante *réagir* incluse dans la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt.*

- Communiquer oralement

Matériel:

- Feuille *Comment je me sentirais si...* à la p.85.
- Cahier émotionnel

Durée: 30 minutes

triste?
déçu?
excité?
heureux?

Avant de réaliser cette activité, il est important que l'enseignant revoie avec les élèves le vocabulaire émotionnel. (Utilisation d'une affiche ou des pictogrammes remis aux enfants dans les activités précédentes.)

NOTE

Pour les élèves du premier cycle, il est recommandé de faire cette activité à l'oral. La formule de communication orale *buzz (la ruche)* pourrait alors être utilisé. (Voir la fiche *Soif d'apprendre 4- Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux*, p.36 à 40).

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Pour préparer les élèves, l'enseignante peut poser les questions suivantes:
 - Nomme-moi une situation où tu as vécu de la joie, de la colère, de la peine, de la honte, du dégoût, etc.
 - Maintenant, es-tu capable d'imaginer quelle(s) émotion(s) tu éprouverais si tu étais perdu(e), seul(e) en forêt? Si tu gagnais un concours de dessin? Etc.
2. Remettre à chaque enfant la feuille *Comment je me sentirais si...?*
3. Comparer ensuite les réponses des élèves. Faire ressortir que différentes émotions peuvent être vécues en même temps et que celles-ci peuvent différer pour chacun. La formule de communication orale de la discussion collective pourrait être utilisée. (Voir la p. 39.)

CONSEILS

L'activité *Comment je me sentirais si...* contient beaucoup de questions. Selon le niveau des élèves, il pourrait être souhaitable de diminuer le nombre de questions.

Comment me sentirais-je si...

Situations	Sentiments
1. Plusieurs élèves se moquent de toi.	
2. Tous les élèves rient de la blague que tu as faite.	
3. Ton enseignante te félicite pour ton bon travail.	
4. Tu gagnes une médaille pour un exploit sportif.	
5. Quelqu'un a volé un objet auquel tu tiens beaucoup.	
6. Le directeur rencontre tes parents pour les informer d'un problème qui te concerne.	
7. Tes parents t'annoncent que tu déménageras bientôt dans une nouvelle maison qui est à deux rues de chez toi.	
8. Tes parents t'annoncent que tu déménageras bientôt dans une nouvelle ville qui est très éloignée.	
9. Tu gagnes un ordinateur.	
10. Tu es invité ou invitée à la fête d'un ami.	
11. Tu es le seul ou la seule de la classe qui n'est pas invité(e) à la fête d'un ami.	
12. Ton meilleur ami te laisse tomber.	
13. Tu pars en voyage à Walt Disney.	
14. Tu rencontres ton idole.	
15. Ton animal s'enfuit de la maison.	
16. Tu obtiens un « D » pour un travail dans lequel tu as mis beaucoup d'efforts.	
17. Tu reçois plusieurs cadeaux de tes parents et tes amis.	
18. Tu te chicanes avec tes parents.	
19. Tu regardes la télévision et tu vois une tragédie (collège Dawson, World Trade Center, etc.)	
20. L'école est terminée. Tu seras en vacances tout l'été.	
21. Tu échoues à ton examen d'anglais.	
22. Tu participes à une émission de télévision.	
23. Ton réveille-matin sonne le matin.	
24. Ton enseignante exige que tu travailles en équipe.	

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés

Matériel:

- Document *Phrases pour déclencher l'écriture*, p.87
- papier et crayon
- feuille lignée ou cahier d'écriture

Durée: 10 minutes et plus**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ**

Lorsque les élèves doivent réaliser une situation d'écriture, il peut arriver que certains soient en panne d'inspiration. Travailler l'émergence des idées au quotidien peut aider ces élèves. Il s'agit donc d'accorder régulièrement du temps aux enfants pour qu'ils puissent noter toutes les idées qui leur passent par la tête en lien avec la phrase choisie.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Choisir une phrase dans la banque. (Document *Phrases pour déclencher l'écriture*.)
2. Fixer cinq minutes sur une minuterie. Pendant ce temps, les enfants pourront écrire spontanément toutes les idées (mots clés) qui leur passent par la tête en lien avec la phrase à compléter.
3. Prendre cinq minutes pour encercler les idées pertinentes, en jumeler certaines et déterminer un ordre de présentation logique.

Puisque le but est principalement de travailler l'émergence des idées, l'activité pourrait se terminer ici. On pourrait également poursuivre la rédaction du texte ou la remettre au lendemain lors du prochain jogging écriture.

Note: Il ne faut pas s'attendre à des textes aussi longs que lors des situations d'écriture qui impliquent des récits en trois ou cinq temps.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Feather.jpg>

Phrases pour déclencher l'écriture

(Phrases tirées d'une banque produite par Jessica Girard)

Mon plus grand rêve est ...
Mon plus grand regret est ...
J'aime faire plaisir à ...
J'ai vraiment souffert lorsque ...
J'ai eu honte de moi lorsque ...
Mon pire cauchemar est ...
Mon plus grand souhait est ...
J'ai été fier(e) de moi lorsque ...
J'ai éprouvé de la difficulté ...
Un jour, j'aimerais ...
La personne que j'aime le plus au monde est ...
Je n'aime pas lorsque ...
J'aime lorsque ...
J'aime être seul(e) lorsque ...
J'aime être entouré(e) lorsque ...
Plus tard, j'aimerais ...
J'aurais aimé que ...
J'ai eu l'air ridicule lorsque ...
À l'école, je n'aime pas ...
À l'école, j'aime ...
Quand je n'ai rien à faire, je ...
Je suis triste lorsque ...
Je suis bien lorsque ...
Ma plus grande qualité est ...
J'ai rêvé que ...
J'ai un secret à dire à ...
Quand je serai grand(e) ...
J'ai mal au ventre quand ...
J'ai chaud quand ...
J'ai pleuré quand ...
J'ai toujours mal lorsque ...
J'ai été déçu(e) lorsque ...
J'ai les larmes aux yeux quand ...
Il m'a confié ...
Ma pire gaffe est ...
Je suis capable de ...
Je fais confiance à ...
Je pense que je devrais ...

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés

Matériel:

- Photocopies du document *Questionnaire pour mieux se connaître*, p. 89 à 91
- crayon
- cahier émotionnel

Durée: 45 minutes

Ce questionnaire est tiré du livre de Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*. Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne. p.65-67. Quelques légères modifications ont été apportées.

NOTE

Comme le questionnaire est long, si cela est nécessaire, il pourrait être préférable de demander aux élèves de répondre à une dizaine de questions et d'offrir d'autres moments pour le compléter.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter le questionnaire aux élèves. Leur expliquer qu'il s'agit d'un questionnaire pour les aider à mieux se connaître, qu'il ne sera ni corrigé ni évalué. Ils sont les seuls à connaître les véritables réponses.
2. Lire et expliquer les questions auxquelles ils doivent répondre.
3. Demander aux élèves de répondre aux questions.
4. Une fois le questionnaire complété, coller le questionnaire dans le cahier émotionnel.
5. Prévoir un endroit où les élèves qui souhaitent partager leurs réponses pourront déposer leur cahier.

Questionnaire pour mieux me connaître

(Fugitt)

1. T'aimes-tu?.....
2. À quel moment t'aimes-tu le plus?.....
.....
3. Est-ce qu'il t'arrive parfois de te détester?.....
4. À quel moment cela t'arrive-t-il?.....
Pourquoi?.....
5. À ton avis, es-tu gentil (gentille) ou détestable?
Pourquoi?.....
6. Comment fais-tu pour reconnaître ce qui est bien et ce qui est mal?

Ce qui est bien, c'est

Ce qui est mal, c'est.....
7. La plupart du temps, es-tu heureux (heureuse) ou malheureux (malheureuse) ?.....
8. Qu'est-ce qui te rend heureux (heureuse)?.....
.....
9. Peux-tu décider d'être heureux (heureuse)?.....
10. Comment peux-tu décider cela?.....
.....
11. Quelles sont les choses qui te rendent le plus malheureux(malheureuse)?.....
.....

Ce questionnaire est tiré du livre de Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*. Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne. p.65-67. Quelques légères modifications ont été apportées.

12. Peux-tu décider de cesser d'être malheureux (malheureuse)?.....
.....

13. Comment fais-tu?.....
.....

14. Peux-tu choisir tes sentiments?.....
Dans ce cas-là, comment fais-tu?.....

15. Supposons que tu cours dans le corridor et qu'un enseignant te demande d'arrêter. Que fais-tu alors?

1. Je continue à courir ☐
2. Je me fâche après lui/elle. ☐
3. Je me dis qu'il/elle le fait exprès pour me réprimander. ☐
4. J'arrête de courir et je me mets à marcher. ☐
5. Je me sens embarrassé, mais bien quand même. ☐

16. Dans cet exemple, qui t'a fait courir?.....

17. As-tu le choix de faire autre chose?.....

18. Comment te sens-tu quand tu viens juste de terminer un problème de calcul difficile ou de lire un livre difficile?.....

19. Es-tu capable de travailler durant 5 minutes sans regarder ailleurs que ton travail?

20. Supposons que ton voisin de bureau passe son temps à te parler durant la classe, que peux-tu faire si tu veux finir ton travail?

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Je peux parler avec lui. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Je peux lui donner un coup, le frapper. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je peux lui dire de rester tranquille | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je peux l'ignorer. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je peux lui dire que nous parlerons de cela à la prochaine récréation. | <input type="checkbox"/> |

21. À qui appartient ce choix?.....
- Qui est responsable?.....
22. Supposons que tu te fâches contre un ou une camarade et que tu veux le battre après l'école, qu'est-ce qui se produit en toi?.....
23. Comment te sens-tu ensuite?
24. Es-tu libre de choisir d'agir autrement?.....
25. Comment, à ton avis, se sent l'autre élève (celui que tu te proposes de battre)?
-
26. Si tu te fâches contre ton ami, que fais-tu?
-
27. Y a-t-il autre chose que tu puisses faire?.....
28. Quoi d'autre?.....
29. Peux-tu choisir d'avance comment tu te sentiras quand d'autres te crieront des noms?.....
-
30. As-tu l'impression que les gens t'aiment?.....
1. Si oui, pourquoi?.....
-
2. Si non, pourquoi?.....
-
3. Y a-t-il quelque chose que tu peux faire à ce sujet?.....
-
31. Le fait de répondre à ces questions t'a-t-il aidé à mieux te connaître?.....
-

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Associer des émotions à différentes situations

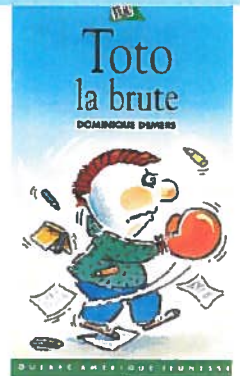
Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt. (la dimension réagir est très sollicitée dans cette activité)

Cette activité est tirée de l'épreuve d'appoint en lecture ayant pour titre M. Torture. Celle-ci a été produite par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec) pour évaluer les élèves de 3e année en juin 1994.

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ**

Le texte M. Torture est un extrait du roman de Dominique Demers, Toto la brute. Dans celui-ci, on peut noter une gamme d'émotions ressenties par Alexis dans différentes situations. Cette activité vise donc à associer des émotions aux différentes situations présentées. Du même coup, cette tâche permet le développement de la composante *réagir* inclut dans les critères d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Demander aux élèves de lire l'extrait de M. Torture

Matériel:

- Extrait du livre de Demers, D. (1992). *Toto la brute*. Montréal: Les éditions de la courte échelle¹⁴. p.39 à 45. (Cet extrait est présenté dans le guide aux p. 93 et 94)

PROLONGEMENT

Si les élèves ont apprécié cet extrait de Toto la brute, il pourrait être intéressant de leur faire une lecture à voix haute de ce roman de Dominique Demers. L'activité 21 - *Les mini-moi d'Alexis* (p.139) pourra également permettre de travailler le concept des subpersonnalités.

Durée: 40 minutes

14. Ce roman a également été édité par Québec-Amérique jeunesse.

M. TORTURE

Extrait de: Demers, Dominique. (1992). *Toto la brute*. Montréal: Les éditions de la courte échelle inc. chapitre 5, p. 39 à 45¹⁵.

Rien ne va plus pour Alexis! Il a de nombreux problèmes à l'école et plus particulièrement, avec Toto la brute. Il ne sait plus comment réagir et il a même été impoli avec son enseignante. Il s'est alors mérité une rencontre avec M. Torture.

J'ai un ballon de soccer dans la gorge et mon cœur joue de la batterie. J'attends. M. Torture est dans son bureau, mais on n'entend rien. Il y a peut-être un enfant mort à ses côtés.

Personne ne sait ce que fait M. Torture aux élèves qui vont le visiter.

M. Torture force peut-être les enfants à avaler toute une boîte d'asperges, de champignons ou de petits pois. Il écrit peut-être une lettre aux parents pour que leur enfant ne regarde plus la télé pendant un an.

À moins que M. Torture utilise les méthodes de l'ancien temps. À l'école de mon grand-père, les tannants devaient s'asseoir sur un banc, dans un coin, toute la journée, un bonnet d'âne sur la tête. Ça ne faisait pas mal, mais c'était affreusement gênant.

La porte s'ouvre avec un petit grincement. J'ai envie de courir jusque chez moi pour me cacher sous mon lit.

M. Torture est grand comme un géant. Sa tête est recouverte de cheveux blancs emmêlés. Les poils des sourcils sont très, très longs et encore plus échevelés. Il a des mains immenses et une grosse voix de caverne.

- Entre, Alexis! Assieds-toi.

J'avance vers la salle des tortures. Mes jambes sont aussi molles qu'un caramel fondant.

Surprise! Le bureau est beau. Les murs sont couverts de posters d'animaux comiques. Le dromadaire lève des haltères, l'orang-outan joue à Tarzan et le ouistiti fait des singeries.

- Veux-tu des jujubes?

Quoi?! Je dois rêver. M. Torture sourit jusqu'au oreilles en me tendant un grand bol rempli de petits bonbons mous en forme de framboises. Mes préférés!

Soudain, j'y pense. C'est comme dans un film que j'ai vu à la télé. Avant d'être exécutés, les prisonniers ont toujours droit à une petite gâterie: une cigarette ou un gros hamburger garni.

Moi, j'ai droit à des jujubes.

Aussi bien en profiter. J'en prends une énorme poignée. M. Torture en prend autant et se met à les mâcher tranquillement.

Soudain, il éclate de rire. Je vois ses longues dents blanches bien aiguisées. Je me dis: «Ça y est! C'est un ogre et il va me manger. Les jujubes, c'était juste l'entrée.»

15. Ces numéros de page peuvent changer selon l'année d'édition du roman. À titre d'exemple, dans l'édition publiée en 1998, cet extrait correspond aux p. 35 à 41. Quelques légères modifications peuvent également avoir été apportées au texte.

- Tu me prends pour un ogre et tu penses que je vais te dévorer, hein, Alexis?

Et il rit de plus belle.

Je n'ai plus vraiment peur, mais je suis gêné. J'ai l'impression que M. Torture lit dans mes pensées.

- Qu'est-ce qui ne va pas, Alexis? Tes parents t'embêtent? Ta soeur t'énervé? Tes camarades ne sont pas gentils?

Je ne sais pas ce qui m'a pris.

Je lui ai tout raconté.

Je lui ai parlé de mon ennemi Toto, de la grenouille qu'il avait mise dans mon pupitre et des triples-sandwiches-super-spécial-Alexis qu'il m'avait volés. Je lui ai aussi parlé de la lettre de menace que Toto m'avait envoyé avec le dessin d'un Alexis écrabouillé.

Je lui ai dit que j'avais peur et je me suis mis à pleurer. M. Torture comprend tout. Il m'a raconté que ça lui était déjà arrivé. Quand il était petit, M. Torture avec un ennemi, un grand de sixième qui le battait tout le temps.

Je lui ai demandé comment il avait fait pour s'en débarrasser. M. Torture a souri de toutes ses grandes dents et il m'a raconté ce qu'il avait fait à l'époque. Puis, il m'a suggéré un plan. Pour régler le cas de Toto...

À plusieurs moments de l'histoire, Alexis vit différents sentiments.
Pour mieux les connaître, remplis les deux dernières colonnes du tableau.

Pour la colonne des sentiments, aide-toi des mots suivants:

apeuré	effrayé	fâché	heureux	rassuré	surpris
confiant	étonné	gêné	inquiet	soulagé	

	MOMENTS	SENTIMENTS	RÉACTIONS DU CORPS
	Relis les passages où Alexis a éprouvé des sentiments.	Écris les sentiments éprouvés par Alexis.	Écris ce qu'Alexis a senti dans son corps.
Avant sa rencontre avec M. Torture	•Quand Alexis attend M. Torture.	apeuré	
	•Quand M. Torture ouvre la porte.		
Quand il rencontre M. Torture	•Quand M. Torture invite Alexis à s'asseoir.		
	•Quand M. Alexis voit les posters sur les murs.		
	•Quand Alexis pense que M. Torture lit dans ses pensées.		
	•Quand Alexis répond aux questions de M. Torture.		Il pleure.
Juste avant de quitter M. Torture	•Quand M. Torture propose un plan à Alexis pour régler le cas de Toto.		

Source: Cette activité est tirée de l'épreuve d'appoint en lecture ayant pour titre M. Torture.
Celle-ci a été produite par le MEQ pour évaluer la lecture des élèves de troisième année en juin 1994.

À plusieurs moments de l'histoire, Alexis vit différents sentiments.
Pour mieux les connaître, remplis les deux dernières colonnes du tableau.

Pour la colonne des sentiments, aide-toi des mots suivants:

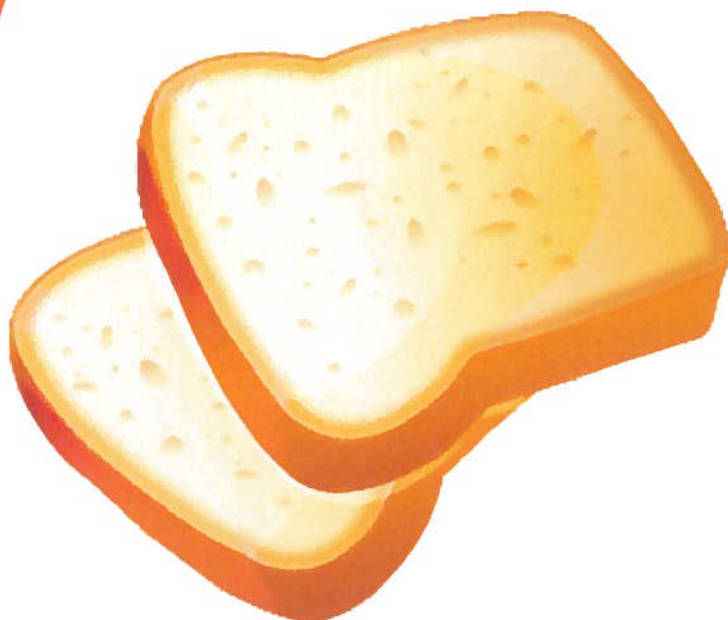
apeuré effrayé fâché heureux rassuré surpris
 confiant étonné gêné inquiet soulagé

	MOMENTS	SENTIMENTS	RÉACTIONS DU CORPS
	Relis les passages où Alexis a éprouvé des sentiments.	Écris les sentiments éprouvés par Alexis.	Écris ce qu'Alexis a senti dans son corps.
Avant sa rencontre avec M. Torture	• Quand Alexis attend M. Torture.	apeuré	Il a un ballon de soccer dans la gorge et son coeur joue de la batterie.
	• Quand M. Torture ouvre la porte.	inquiet ou apeuré ou effrayé	
Quand il rencontre M. Torture	• Quand M. Torture invite Alexis à s'asseoir.	inquiet ou apeuré ou effrayé	Il a les jambes aussi molles qu'un caramel fondant.
	• Quand M. Alexis voit les posters sur les murs.	surpris ou étonné	
	• Quand Alexis pense que M. Torture lit dans ses pensées.	gêné	
	• Quand Alexis répond aux questions de M. Torture.	confiant ou rassuré ou soulagé	Il pleure.
Juste avant de quitter M. Torture	• Quand M. Torture propose un plan à Alexis pour régler le cas de Toto.	heureux ou soulagé ou confiant ou rassuré	

Source: Cette activité est tirée de l'épreuve d'appoint en lecture ayant pour titre M. Torture.
Celle-ci a été produite par le MEQ pour évaluer la lecture des élèves de troisième année en juin 1994.

TRANCHE DE VIE! - 2

Un élève difficile à « rejoindre »



présenter comme très autosuffisants et peuvent être difficiles à rencontrer sur le plan émotionnel. » (Bombèr, 2012, p. 42)

Au cours des cinq années où j'ai présenté des capsules d'enseignement en intelligence émotionnelle et des activités, j'ai senti que les élèves avaient un grand intérêt pour celles-ci. Il pouvait arriver à l'occasion qu'un élève évite de se mettre à la tâche. Cet évitement était souvent très révélateur : l'élève vivait une situation difficile, l'émotion étudiée lui rappelait des souvenirs douloureux, etc. C'était le cas de Stéphane, un élève de 6^e année. Il refusait catégoriquement de participer à toutes les activités présentées. J'avais l'impression que je n'arrivais pas à « rejoindre » cet élève. Lorsque je tentais de communiquer avec lui, j'obtenais simplement de courtes réponses : « oui », « non » ou « je ne le sais pas ».

J'avais discuté de cette situation avec le formateur du cours que j'avais suivi précédemment en intelligence émotionnelle qui était également, pour moi, un mentor. Celui-ci m'expliqua qu'il était probablement trop difficile pour cet élève de s'engager dans les activités en intelligence émotionnelle. Il voulait sans doute éviter de se rendre vulnérable. Ainsi, les élèves qui présentent ce style d'attachement évitant « peuvent se présenter comme fermés ou émotionnellement distants et certains peuvent même s'éteindre ou dissocier. Ils peuvent se

Ce mentor m'invita à tolérer que cet élève ne participe pas aux activités en intelligence émotionnelle, mais à exiger de lui qu'il ne dérange pas les autres. Ce fut difficile d'accepter cette situation, mais comme j'avais une grande confiance en cette personne et en son expertise je suivis son conseil.

L'année scolaire passa et à aucune occasion cet élève ne choisit de réaliser une activité en intelligence émotionnelle avec nous. Toutefois, j'eus une grande surprise lors de la dernière semaine, avant les vacances estivales.

Au retour de la récréation, Stéphane se mit à lancer dans la classe tous les objets qui étaient sur son passage. Mon directeur vint le chercher et il le conduisit à l'extérieur de la classe. Un peu plus tard dans la journée, celui-ci m'offrit de prendre en charge ma classe pour que je puisse aller discuter avec Stéphane dans un endroit tranquille.

Un élève difficile à rejoindre (suite)

Assise à côté de lui, je lui ai simplement demandé de me raconter ce qui s'était passé. Pour la première fois, depuis dix mois, mon élève enchaîna une multitude de phrases. Il me parla des émotions ressenties, de ce qui s'était passé dans son cerveau triunique et de sa subpersonnalité qui avait pris le dessus.

Bref, il m'énonça des notions vues avec mes élèves pendant les activités en intelligence émotionnelle et pour lesquelles il ne participait pas et ne semblait manifester aucun intérêt. Ainsi, même si j'avais cru le contraire toute l'année, je l'avais « rejoint ». Cette expérience me permit de comprendre ce que mon mentor m'avait souvent répété : « Le jardinier sème, mais il ne peut pousser à la place de la plante. » J'ai fait une place à cette plante, je lui ai donné les mêmes soins que les autres. Elle semblait indifférente à mon contact et à mes soins. Et pourtant, même si sa tige ne rejoignait pas celle des autres, ses racines se développaient...

Stéphane, comme d'autres enfants qui ont un style d'attachement évitant, cherchent à se faire oublier. Ils semblent éteints, mais parfois, on assiste à l'éruption du volcan intérieur: « La montée de stress qui peut résulter de ce type d'attachement signifie qu'ils ont parfois des éclairs d'agressivité. L'équipe éducative peut se sentir surprise quand cela arrive parce que ces explosions semblent venir de nulle part. » (*Ibid*, p. 43)

Malheureusement, la fin de l'année étant arrivée, je n'ai pas eu la chance de côtoyer de nouveau cet élève. Toutefois, j'eus le plaisir de recevoir de ses nouvelles alors qu'il avait seize ans. Brièvement, il m'expliquait qu'il avait changé. Je compris que j'avais fait une différence pour cet élève.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précisions:

- Comprendre qu'une émotion peut avoir différentes intensités
- Prendre conscience qu'il est possible de maîtriser une émotion

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- Communiquer oralement

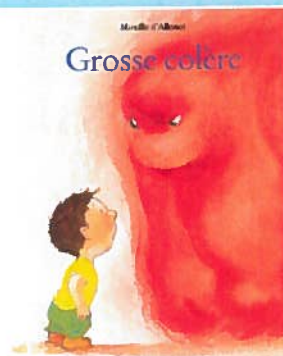
Matériel:

- Livre D'Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris: l'école des loisirs.
- Le canevas de la lecture interactive p. 100 à 103.

Durée:

Lecture interactive: 30 minutes

Visualisation: 15 minutes

**RÉSUMÉ DU LIVRE**

«Il y a de ces jours où rien ne va, et si en plus notre papa a la mauvaise idée de servir des épinards au repas, tout peut facilement basculer. C'est alors que la chose personnifiée par un monstre orangé et menaçant monte, monte en soi et explose. Tant le texte que les illustrations expriment comment la colère peut s'installer dans une personne, se manifester, tout détruire et finalement s'apaiser. On remarquera que le papa de Robert ne renchérit pas verbalement afin de ne pas exacerber la mauvaise humeur de son fils. Mais il l'enjoint fermement d'aller se calmer dans sa chambre, amenant l'enfant à découvrir en lui les ressources pour retrouver la paix avec lui-même et son entourage.»(LO)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Faire la lecture interactive présentée dans les pages suivantes en utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39).

PISTE D'EXPLOITATION EN ARTS PLASTIQUES

C1: Réaliser des créations plastiques personnelles.

C3: Apprécier des oeuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

-Visualiser sa colère et la dessiner en couleur dans une situation personnelle familière. (LO) Exposer les différents dessins et identifier les éléments qui font ressortir l'état de colère.

Lecture interactive du livre

Grosse colère

Auteure et illustratrice : Mireille d'Allancé

Éditeur : L'école des loisirs

Lecture interactive créée par: Caroline Gendron, Isabelle Sweeney et Nicole Caron, enseignantes à l'école des Prés-Verts ainsi que Chantale Mercier, conseillère pédagogique, CSDHR

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

Ex.: J'ai choisi ce livre parce qu'il m'a touchée.

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

- D'après vous, qu'est-ce que cet album va nous raconter?
- Qu'est-ce que peut vouloir dire le titre «Grosse colère»
- Que vois-tu sur la page couverture
- Comment est le monstre rouge?

- Comment réagit le petit garçon qui s'appelle Robert?

- **Lire plutôt la 1re page.**

Demander aux élèves:

- Pourquoi a-t-il passé une mauvaise journée?
 - Que va-t-il faire?
- (Si personne n'en fait la mention, faire remarquer que la raquette de Robert est cassée.)

- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

Montrer les pages 6 et 7 où il est écrit « Monte, monte, jusqu'à ce que... » et demander aux élèves :

- Que remarquez-vous?
- Pourquoi est-il comme ça

Montrer les pages 14 et 15 où il est écrit « L'étagère et tous les livres y passent: géant! »

- Que se passe-t-il?
- Comment Robert se sent-il?
- Que va-t-il faire?

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie.
(Revenir sur la page couverture)**

- Toi, t'est-il déjà arrivé de vivre une grosse colère?
- Comment te sentais-tu?
- Qu'as-tu fait lorsque tu étais en colère?
- Qu'arrive-t-il dans ton corps lorsque tu es en colère?
- Qu'as-tu fait pour te calmer?

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. (Préciser au besoin cette intention.)**

- Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

<p>Nous allons tenter de découvrir ce que Robert fera pour calmer le monstre de la colère.</p>

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

- **Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.**
- **Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).**
- **Poser des questions pour susciter les commentaires des enfants.**

Après les pages 4 et 5, poser la question:

- Qu'est-ce qu'il va arriver par la suite?

Après les pages 8 et 9, poser la question:

- Qu'est-ce qui se passe?

Après la page 11, poser la question:

- Qu'est-ce que tu crois qu'il va faire?

Après la page 15, poser la question:

- Qu'est-ce que Robert fera? Qu'est-ce que fera le monstre de la colère?

Après la page 19, poser la question:

- Que remarques-tu de différent dans le monstre de la colère? Pourquoi est-il plus petit?

Après la page 21, poser la question:

- Où est le monstre de la colère?

Après la page 23, poser la question:

- Pourquoi la met-il dans une boîte? Comment l'histoire va-t-elle se terminer?

Vous pouvez, au moment de votre choix, faire rappeler l'intention de lecture formulée.

Réaction au récit

- **Demander aux élèves de faire le rappel de l'histoire (peut être fait par un seul élève ou collectivement).**
- **Revenir sur l'intention de lecture**
 - Comment Robert a-t-il fait pour calmer le monstre de la colère?

- **Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation ou appréciation de l'histoire.**

- **Poser les questions de réaction et d'appréciation suivantes:**
 - Vous est-il déjà arrivé d'avoir un monstre de la colère comme celui de Robert?
 - Qu'avez-vous fait pour le contrôler?
 - Est-ce toujours des grosses colères comme celle-là que l'on vit?
 - Que peut-on faire pour éviter qu'une colère devienne comme celle-là?
 - Avez-vous appris de nouveaux moyens pour contrôler votre colère à travers ce livre?
 - Est-ce que vous avez aimé cette histoire?

Retour sur la manière de lire

Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :

- Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
- Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
- Qu'a-t-on fait après la lecture?

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précision:

- Comprendre qu'une émotion peut avoir différentes intensités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

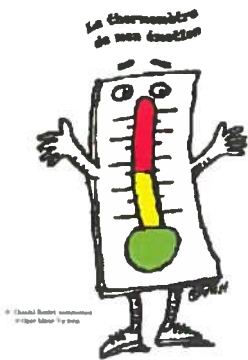
- Communiquer oralement

Matériel:

- Outil *Le thermomètre de mes émotions* (p. 106)

Durée:

Présentation de l'outil: 10 min.
Exemples des élèves: 20 min.



Ce thermomètre a été produit par Chantal Boutet

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le *thermomètre de mes émotions* est un outil pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'intensité de leur émotion. Lorsqu'ils vivront une émotion, nous pourrons leur demander de la situer sur le thermomètre.

UTILISATION DE L'OUTIL

Expliquer aux élèves qu'une émotion peut avoir différentes intensités. Voici quelques exemples:

- **vert:** émotion de faible intensité

J'ai le contrôle sur mon émotion.

Ex.: colère verte: Je suis agacé, car l'élève à côté de moi me dérange.

joie verte: J'ai passé une belle journée à l'école.

- **jaune:** émotion d'une moyenne.

J'ai encore un peu le contrôle, mais je pourrais le perdre assez facilement.

On reconnaît mon émotion sur mon visage.

Ex.: colère jaune: Je suis en chicane avec mon meilleur ami

joie jaune: Je reçois un prix devant tous les élèves de ma classe.

Le thermomètre de mon émotion (suite)

- **rouge**: émotion d'une très grande intensité.

Je n'ai plus le contrôle de mes gestes et de mes paroles.

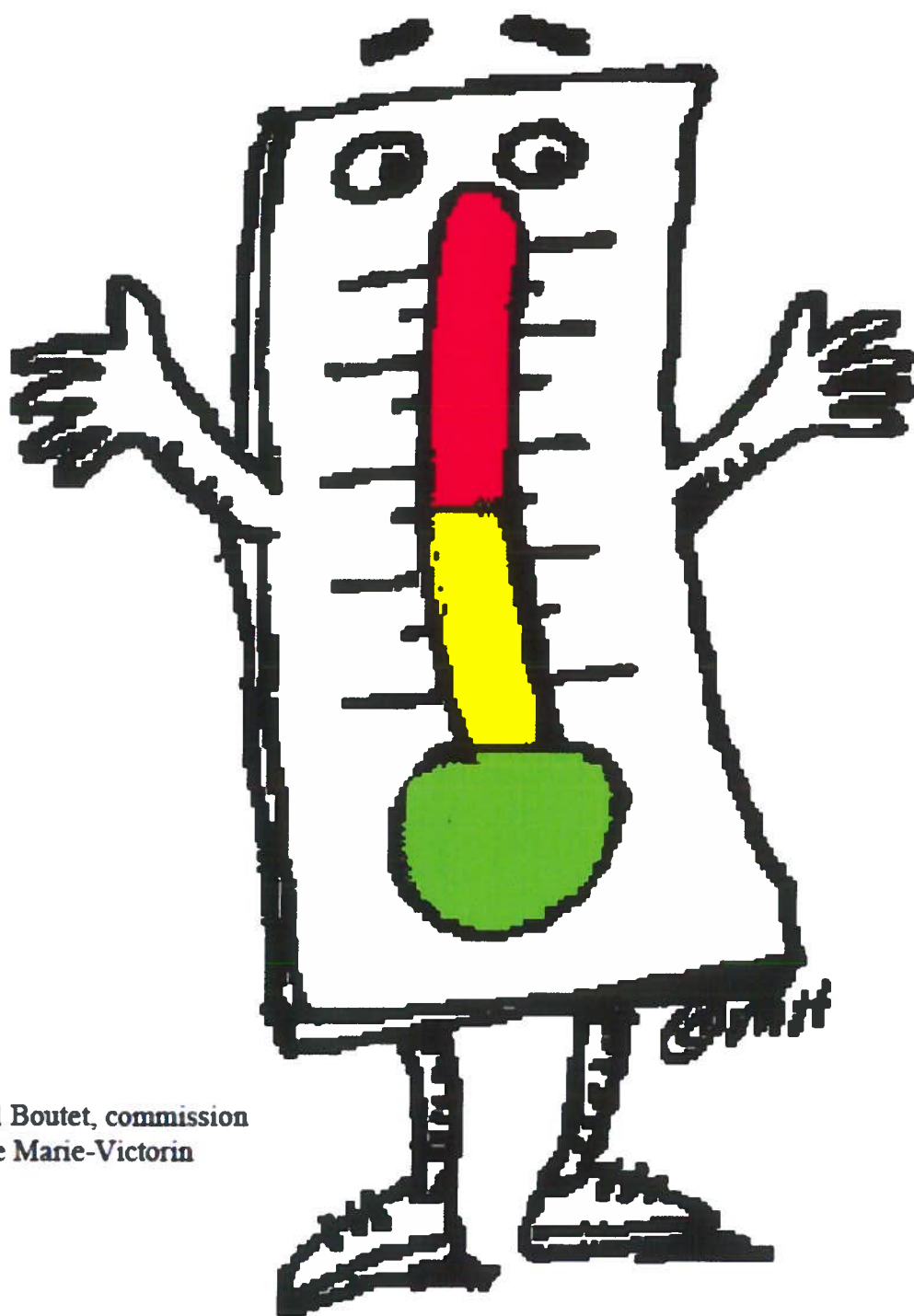
Ex.: colère rouge: Cinq élèves de la classe rient toujours de moi et ils font des mauvais coups pour lesquels je suis injustement accusé. Je les frappe et je lance tous les objets sur mon passage..

joie rouge: Je suis excité. J'ai gagné un concours et je jouerai avec les joueurs du Canadien de Montréal. Je cours et je saute partout!

Je peux utiliser ce thermomètre pour situer mon émotion et pour m'aider à exprimer à une autre personne comment je me sens.

-Inviter les élèves à présenter des situations qu'ils ont vécues, à nommer les émotions alors éprouvées et à situer où ils étaient sur le thermomètre. Privilégier la discussion collective (voir p. 39) afin que tous les élèves entendent les mêmes exemples commentés ensuite par l'enseignant.

Le thermomètre de mon émotion



© Chantal Boutet, commission
scolaire Marie-Victorin

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précision:

- Comprendre qu'une émotion peut avoir différentes intensités

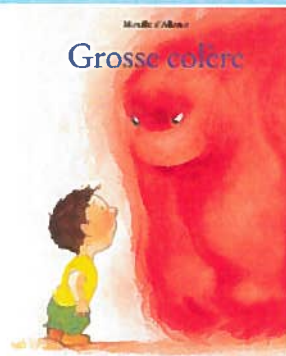
-Prendre conscience qu'il est possible de maîtriser une émotion

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- Communiquer oralement

**RÉSUMÉ DU LIVRE**

«Il y a de ces jours où rien ne va, et si en plus notre papa a la mauvaise idée de servir des épinards au repas, tout peut facilement basculer. C'est alors que la chose personnifiée par un monstre orangé et menaçant monte, monte en soi et explose. Tant le texte que les illustrations expriment comment la colère peut s'installer dans une personne, se manifester, tout détruire et finalement s'apaiser. On remarquera que le papa de Robert ne renchérit pas verbalement afin de ne pas exacerber la mauvaise humeur de son fils. Mais il l'enjoint fermement d'aller se calmer dans sa chambre, amenant l'enfant à découvrir en lui les ressources pour retrouver la paix avec lui-même et son entourage.» (LO)

NOTE

Cette activité peut être réalisée sans avoir fait l'activité *Grosse colère 1*. Toutefois, si vous planifiez faire les deux, il est important de débiter par la lecture interactive (*Grosse colère 1*), car pour formuler des hypothèses, les élèves ne doivent pas connaître l'histoire.

AVANT L'ACTIVITÉ

Rappeler aux élèves le fonctionnement du thermomètre des émotions. (Voir l'Outil 10 - *Le thermomètre de mon émotion*, p.106)

Matériel:

Livre D'Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris: l'école des loisirs.

Outil 10: *Le thermomètre de mon émotion*, p.106

Durée:

Lecture interactive: 30 minutes

Communication orale: 30 min.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Mentionner que l'intention de lecture est d'identifier où se situe la colère de Robert face aux événements qu'il lui arrive.
2. Présenter la couverture, le titre et le nom de l'auteur.
3. Lire l'histoire et s'arrêter après la lecture de toutes les doubles pages en demandant aux enfants: «Où se situe la colère de Robert sur le thermomètre?»

Si la lecture interactive (Grosse colère 1) n'a pas été faite, poser les questions suivantes:

- Vous est-il déjà arrivé d'avoir un monstre de la colère comme celui de Robert?
- Qu'avez-vous fait pour le contrôler?
- Est-ce toujours des grosses colères comme celle-là que l'on vit?
- Que peut-on faire pour éviter qu'une colère devienne comme celle-là?
- Avez-vous appris des nouveaux moyens pour contrôler votre colère à travers ce livre?
- Est-ce que vous avez aimé cette histoire?

AUTRES PISTES D'EXPLOITATION

-Raconter sa plus grande colère, l'élément qui l'a déclenchée, comment elle s'est apaisée. (LO) Utiliser la formule *buzz* pour la communication orale (voir p. 40).

-Dans son cahier émotionnel, visualiser sa colère et la dessiner en couleur dans une situation personnelle familière, à la manière de Robert. (LO)

Un petit tourbillon de colère

2e et 3e cycle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précisions:

- Comprendre les causes de ses colères.
- Prendre conscience de l'impact de ses gestes sur les autres.

Programme de formation

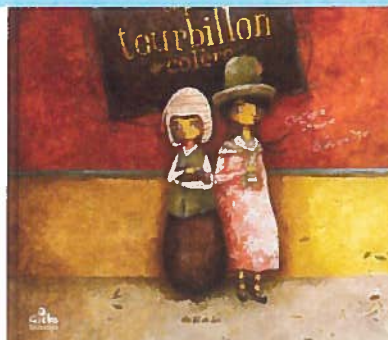
- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- * Communiquer oralement
- * Écrire des textes variés

Matériel:

- Livre de Demanie, C. (2010). *Un petit tourbillon de colère*. Rouen: Gecko.
- Lecture interactive *Un petit tourbillon de colère*, p.110 à 113)

Durée: Lect. interactive: 45 min.**RÉSUMÉ DU LIVRE**

«Prompte à des colères terribles et inexplicables, Luccia mène la vie dure à son entourage. Sandro, son petit frère, est la principale victime de ses sautes d'humeur. Un jour, sa grand-mère lui fait boire une tisane donnant le pouvoir de ressentir les choses à partir de la perspective des autres éléments de la nature. Enthousiaste, Luccia avale la boisson. S'approchant tour à tour d'un arbre, d'un lama et d'une flûte, elle découvre les choses sous un regard complètement nouveau et ressent une profonde liberté. Quand ses yeux se posent sur son petit frère, elle perçoit la terreur qu'elle lui inspire. Du jour au lendemain, ses colères deviennent des sourires.» (LO)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Faire la lecture interactive présentée dans les pages suivantes en utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39).

PISTES D'EXPLOITATION

-Échanger sur les causes des colères et sur des moyens pour les désamorcer. (Livres ouverts)

-Décrire, comme on l'imagine, la perception du monde que peuvent avoir des animaux ou des éléments naturels de son environnement. (Livres ouverts)

Si l'on souhaite amorcer des activités pour travailler la composante de l'empathie:

-Écrire le déroulement d'une journée dans la peau de la personne qui nous agace le plus dans notre entourage. (adaptation de Livres ouverts)

Lecture interactive du livre

Un petit tourbillon de colère

Auteure : Barbara Brun Illustratrice: Charlotte Demanie
Éditeur : Au fil de soi
Lecture interactive créée par: Dominique Cyr, CSDHR

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

J'ai choisi ce livre d'abord parce que je trouve que c'est un très bel album. De plus, ça se passe en Amérique du Sud, une région que j'aimerais visiter. Les illustrations et les couleurs sont magnifiques : couleurs de terre et couleurs chaudes. Le titre m'intriguait...

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

-Dans quel pays croyez-vous que se passe cette histoire? Quels indices vous permettent de dire cela?
(habillement, couleur)
-Qu'est-ce que le titre pourrait vouloir dire?

-Que pourrait-il arriver dans cette histoire?

- **Au besoin, lire le résumé qui apparaît sur la 4^e de couverture; demander aux élèves de préciser ce qu'ils retiennent;**

-Que retenez-vous du résumé en 4^e page de couverture?

-Comment les autres peuvent-ils réagir face à cette mauvaise humeur?

-Pourquoi agit-elle ainsi, d'après vous?

-Qu'est-ce que représente le dragon dans l'illustration?

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie ;**

-Est-ce que ça vous arrive d'être de très mauvaise humeur? Que faites-vous?

-Avez-vous déjà fait une si grosse colère que ça avait l'air d'un tourbillon de colère?

-Est-ce que l'on se sent bien lorsque l'on est de mauvaise humeur?

-Pouvons-nous toujours rester comme ça?

-Est-ce que Lucia restera comme ça? Comment pourra-t-elle changer?

- **Lire l'introduction pour permettre aux enfants de mieux saisir le contexte.**

-Qu'a-t-on appris de plus?

- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

-p. 8-9 : Qui est ce garçon? Comment se sent-il?

-p.13-14 Qui est ce personnage? Quel sera son rôle dans l'histoire?

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. On va lire ce livre pour savoir... (précisez au besoin cette intention).**

Nous allons tenter de découvrir si Lucia arrivera à contrôler son tourbillon de colère et si oui, comment y arrivera-t-elle?

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.

Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).

Poser des questions pour susciter les commentaires des enfants.

- Après la page où il est écrit : « Luccia n'était aimable avec personne. » Pourquoi pensez-vous qu'elle était comme ça? Avez-vous déjà rencontré des personnes comme cette petite fille? Comment vous sentiez-vous?
- Après la page où il est écrit : « Luccia tapait violemment des pieds et tournait sur elle-même tel un tourbillon de colère » Avez-vous déjà rencontré des gens en colère? Vous arrive-t-il de vous sentir comme elle?
- Après la page où il est écrit : « Sandro adorait sa grande sœur » Comment réagiriez-vous si vous étiez à la place de Sandro?
- Après la page où il est écrit : « Abuelita, qui était une bonne amie des esprits... » Pourquoi la grand-mère prépare-t-elle une tisane à Luccia? Quel est le sentiment merveilleux dont elle parle? Qu'est-ce que l'empathie?
- Après la page où il est écrit : « Concentrée, Luccia commençait à sentir l'air pur... » Comment se sent Luccia? Est-ce que ça va se poursuivre ?
- Après la page où il est écrit : « Elle lui lance un de ces longs regards dont elle seule avait le secret, très noir, très méchant et... » Que fera Luccia ? Comment réagira-t-elle? Qu'arrivera-t-il à Sandro?

Réaction au récit

- **Inviter les élèves à faire le rappel de l'histoire, en groupe (l'un à la suite de l'autre)**

- **Revenir sur l'intention de lecture :**

-Est-ce que Luccia a cessé son tourbillon de colère? Comment cela est-il arrivé?

- **Poser les questions de compréhension suivante :**

-Comment pourrions-nous décrire les colères de Luccia?

-Pourquoi agissait-elle ainsi?

-Quelle est la solution qui a été choisie pour résoudre son problème?

-Combien de transformations Luccia a-t-elle vécues? Pourriez-vous les nommer?

-Quel est le nouveau sentiment que Luccia a découvert?

- **Poser les questions d'interprétation suivante :**

-Est-ce que Luccia est une méchante fille? Pourquoi dites-vous cela?

-Pourquoi Sandro continue-t-il de suivre Luccia malgré tout ce qu'elle lui fait subir?

-À votre avis, quel est le moment le plus important de l'histoire?

-D'après vous, quel message l'auteure de ce livre tente-t-elle de transmettre?

- **Poser les questions de réactions suivantes :**

-Avez-vous déjà ressenti un tourbillon de colère en vous? Qu'avez-vous fait?

-À la fin de l'histoire que ressentez-vous en regardant les 4 dernières pages?

-Que peut-on faire pour aider une personne qui vit de la colère?

Retour sur la manière de lire

- **Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :**
 - Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
 - Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
 - Qu'a-t-on fait après la lecture?

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions

Précisions:

- Amener l'élève à prendre conscience de ses émotions, ses sensations physiques, ses paroles et ses pensées lorsqu'il a un comportement inapproprié.
- Identifier des moyens qui lui permettront de mieux gérer ses émotions pour éviter le comportement inapproprié

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- Écrire des textes variés

Matériel:

- Matériel de Dufour, G. (2012). OpérAction-Trousse de connaissance de soi et d'analyse des comportements. Québec: Éditions Midi trente ISBN 9782923827247

Durée: Varie en fonction de l'âge de et de la disponibilité émotionnelle de l'élève.

**NOTE**

Cet outil implique l'achat du matériel OpérAction. Celui-ci est en vente dans les librairies ou sur le site Internet de Midi (www.miditrente.ca) au coût de 16,95\$.

DESCRIPTION DE L'OUTIL

La trousse OpérAction est un outil d'intervention pour aider les enfants qui vivent des situations conflictuelles ou difficiles à prendre conscience de leurs pensées, leurs émotions, leurs paroles et leurs sensations physiques.

Lors d'une situation problématique, l'enfant inscrit des mots clés pour expliquer la situation vécue, le comportement manifesté et les conséquences de celui-ci. On lui demande ensuite de décrire les paroles prononcées, les pensées, les sensations ressenties et les émotions vécues. (Voir l'illustration de la p. 115.)

Par la suite, on accompagne l'élève dans l'élaboration de son plan d'action pour modifier le comportement visé. Celui-ci comprend quatre sections: *Ce que j'ai appris*, *Ce que je vais continuer de faire*, *Ce que je vais essayer de changer* et *Ce que nous pouvons faire pour t'accompagner*.

PISTE D'EXPLOITATION

Il pourrait être intéressant d'utiliser le canevas vierge et de le compléter en utilisant les informations contenues dans une histoire où un personnage fait un excès de colère. Un plan d'action pourrait aussi être complété dans le but d'aider le personnage de l'histoire.

OpérAction
(suite)

2e et 3e cycle



BOL DE RÉCONFORT - 2

Faire de son mieux



« À chaque instant, chacun fait de son mieux et donne le meilleur de ses capacités présentes. Ce n'est pas nécessairement ce que chacun connaît de mieux, mais ce qu'il peut de mieux, le meilleur de ses capacités à ce moment-là. »

Kay Pollak

Quelle belle citation pour le monde de l'éducation!

Relisons cette citation légèrement transformée: « À chaque instant, chaque enseignant fait de son mieux et donne le meilleur de ses capacités présentes. Ce n'est pas nécessairement ce que chacun connaît de mieux, mais ce qu'il peut de mieux, le meilleur de ses capacités à ce moment-là. »

Enseignez-vous de la même façon qu'il y a cinq ans, dix ans ou vingt ans? Sans doute que non! Vous avez changé. Votre bagage a changé. Vos relations avec les autres ont changé.

Il ne faut pas regretter le passé. Les actions posées ont été faites en pensant qu'il s'agissait du mieux.

C'est la même chose pour les interventions de nos collègues. Il est si facile de juger ce que les autres font...

Et pour l'élève?

« À chaque instant, chaque élève fait de son mieux et donne le meilleur de ses capacités présentes. Ce n'est pas nécessairement ce que chacun connaît de mieux, mais ce que cet élève peut de mieux, le meilleur de ses capacités à ce moment-là! »

Compétences émotionnelles:

- Réguler ses émotions

Précisions:

- Apprendre à s'apprécier (son corps, ses qualités, ses talents, etc.)
- Accentuer les émotions positives

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Le livre de Moroney, T. (2010). *Ce que j'aime de moi*. Montréal: Éditions Caractère.

Durée: 20 minutes**RÉSUMÉ DU LIVRE**

Un petit lapin énumère différentes choses qu'il aime de lui: ses petits doigts, son grand sourire, sa gentillesse, son talent en dessin et au basketball, etc.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter l'album, le titre et l'auteur. Mentionner pourquoi celui-ci a été choisi. (Ex.: Je tiens à vous partager cet album, car le message véhiculé dans celui-ci est très important. Pour être heureux dans la vie, il faut s'aimer: aimer les différentes parties de son corps, apprécier ses talents, reconnaître ses forces, etc.)
2. Faire une lecture à voix haute de l'album.
3. À la fin de l'histoire, demander aux élèves de nommer les différents éléments que le lapin aime de lui-même.
4. En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39), inviter les élèves à nommer des choses qu'ils aiment d'eux.

Compétences émotionnelles:

- Réguler ses émotions

Précisions:

- Apprendre à s'apprécier (son corps, ses qualités, ses talents, etc.)
- Accentuer les émotions positives

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Cahier d'intelligence émotionnelle (ou feuille de papier)
- Crayon et efface

Durée:

écrire: 15 minutes

com. oralement: 15 minutes



Activité inspirée de Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier* (Trad. J. Dumas). Ste-Foy: Centre d'intégration de la personne.

NOTE

Il n'est pas nécessaire d'avoir fait l'activité *Ce que j'aime de moi 1* pour réaliser celle-ci.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Les élèves seront invités à identifier ce qu'ils aiment d'eux en utilisant à répétition la phrase: « Je m'aime parce que... »

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Mentionner aux élèves quelques aspects que vous appréciez chez les autres et pour vous. Ajouter qu'il est important de s'apprécier pour mieux apprécier les autres. (Énumérer des aspects physiques, des qualités, des talents, des valeurs, etc.)
2. Dans leur cahier d'intelligence émotionnelle, demander aux élèves de dresser une liste des caractéristiques physiques qu'ils aiment d'eux.
3. Inviter ensuite les élèves à penser à des caractéristiques cognitives et émotives qu'ils ont et qu'ils apprécient. Dictée aux élèves la phrase suivante et les inviter à la compléter: *Je m'aime parce que...* Leur fournir quelques exemples. *Je m'aime parce que je suis toujours de bonne humeur. Je m'aime parce que je suis serviable. Je m'aime parce que je suis habile en mathématique. Je m'aime parce que j'ai bien travaillé ce matin.*
4. Éteindre les lumières et mettre une musique douce pour inciter les élèves à partager leurs réponses dans le calme. Dans ce cas-ci, la formule de communication orale *l'information horizontale* serait appropriée. (Voir la p. 39.)

L'image libre de droit: <http://fr.wikiquote.org/wiki/Amour>

Les qualités de A à Z

1er, 2e et 3e cycle

Précision:

- Développer le vocabulaire émotionnel

Programme de formation

- ### - Structurer son identité

Français:

Permettra l'acquisition de vocabulaire pour:

- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Feuille *Qualités de A à Z*, p.120.

Durée: -

qualitäts de A à L

[illegible]

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Lorsque les élèves sont invités à identifier leurs qualités ou celles des autres, leur vocabulaire est assez limité. Cette feuille constitue une banque très riche de qualités classées en ordre alphabétique.

NOTE

Cette feuille peut contenir trop de mots pour vos élèves. La liste pourrait donc être réduite afin de faciliter son utilisation.

PISTES D'EXPLOITATION

Cette banque de mots (ou une version allégée de celle-ci) pourrait être utilisée:

- lors des productions écrites pour enrichir le vocabulaire en ce qui a trait à la description des personnages;
- pour aider l'élève à s'identifier des qualités lors des exercices sur la conscience de soi. (Ex.: activité la main des qualités);
- pour aider l'élève à identifier des qualités chez les autres élèves lorsque des activités permettant de développer l'intelligence interpersonnelle seront présentées.

Qualités de A à Z

Accueillant
 Adroit
 Affectueux
 Agile
 Aimable
 Aime partager
 Altruiste
 Amical
 Amusant
 Apprécié
 Apte
 Artiste
 Attentif
 Attentionné
 Audacieux
 Authentique
 Autonome
 Beau
 Bien-séant
 Bon (bonté)
 Bouffon
 Brave
 Brillant
 Candide
 Chaleureux
 Charmeur
 Clairvoyant
 Communicatif
 Complice
 Compréhensif
 Confiant
 Constant
 Coquet
 Coquin
 Cordial
 Courageux
 Créatif
 Débrouillard
 Délicat
 Déterminé
 Dévoué
 Distrayant
 Doux
 Droit
 Drôle
 Dynamique
 Efficace
 Énergique

Enjoué
 Enthousiaste
 Estime de soi
 Étonnant
 Excellent
 Exigeant
 Fantaisiste
 Farceur
 Fidèle
 Fonceur
 Fort
 Franc
 Fraternel
 Généreux
 Génial
 Gentil
 Habile
 Heureux
 Honnête
 Humain
 Humble
 Humoristique
 Imaginatif
 Incorruptible
 Infatigable
 Ingénieux
 Intègre
 Intellectuel
 Intelligent
 Intense
 Inventif
 Joli
 Jovial
 Joyeux
 Juste
 Loyal
 Lucide
 Maître de soi
 Méthodique
 Modeste
 Motivé
 Naturel
 Optimiste
 Organisé
 Original
 Ouvert
 Pacifique
 Passionné

Patient
 Perspicace
 Pieux
 Pince-sans-rire
 Poli
 Populaire
 Posé
 Positif
 Précis
 Qui s'implique
 Réaliste
 Réfléchi
 Remarquable
 Respectueux
 Responsable
 Rêveur
 Ricaneur
 Romantique
 Sage
 Sain
 Sensé
 Sensible
 Sentimental
 Simple
 Sincère
 Sociable
 Souriant
 Spirituel
 Spontané
 Sportif
 Studieux
 Sympathique
 Talentueux
 Taquin
 Tenace
 Tendre
 Timide
 Tolérant
 Touchant
 Tranquille
 Vertueux
 Vif d'esprit
 Volontaire
 Vrai
 Zélé

Source inconnue

(Inspirée de l'activité *Tu es unique*
dont la source est inconnue.)

1er, 2e et 3e cycle

Précision:

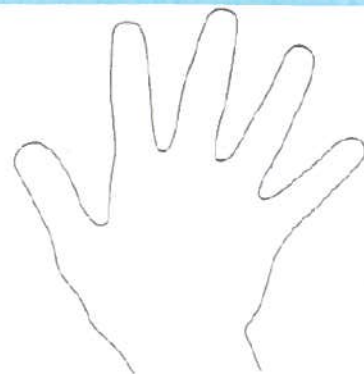
- Amener l'élève à identifier ses qualités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Permet d'acquérir du vocabulaire qui est utile au développement de la compétence *Écrire des textes variés*
- Communiquer oralement

**DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Demander aux élèves de nommer des qualités qu'ils connaissent et de les définir. Compléter la liste ou leur faire deviner d'autres qualités en s'inspirant de la feuille *Qualités de A à Z...*
2. Distribuer à chaque élève une feuille blanche et les inviter à tracer le contour de leur main.
3. Faire observer les grandes lignes à l'intérieur de leur main et leur demander de les reproduire sur le dessin de leur main.
4. Inviter les élèves à écrire une qualité qu'ils possèdent sur chacune de ces grandes lignes. (Ils pourront s'inspirer des exemples au tableau.)
5. Utiliser le dispositif de l'information horizontale afin que les élèves présentent leur main à leurs pairs. (Voir la p. 39.) L'élève qui écoute pourra ajouter une autre qualité à la main de son partenaire. Inverser ensuite les rôles.
6. Suspendre une corde dans la classe et y accrocher les différentes mains.

Matériel:

- feuille *Qualités de A à Z...*, p120.
- Feuilles blanches
- Crayon et efface

RECOMMANDATION

Cette liste de qualités peut être très utile dans certaines situations d'écriture. Il serait très intéressant de l'ajouter aux feuilles de référence des élèves et de les inviter à les utiliser dans différentes tâches d'écriture. (Cette liste pourra être adaptée selon le niveau des élèves.)

Durée: 30 à 45 minutes

Les subpersonnalités



Les subpersonnalités



élève à plusieurs reprises à se protéger, à se sentir valoriser aux yeux des autres, à éviter des conséquences négatives, etc. Toutefois, il devient nuisible lorsque l'élève réalise qu'il perd la confiance des autres.

Les subpersonnalités sont, en quelque sorte, des personnages que nous avons créés pour faire face aux différents événements vécus. Tout comme le souligne Paré (1984), elles développent des habiletés et nous permettent de répondre à nos besoins fondamentaux et de survivre. Par exemple, le « colérique » peut dissimuler notre peur, le « menteur » peut cacher notre vulnérabilité et le « généreux » permet d'être reconnu. Chacune des subpersonnalités a des forces et des limites ainsi qu'un pôle complémentaire (une polarité). En effet, les subpersonnalités ont également leur contrepartie que nous souhaitons parfois cacher dans l'ombre. Ainsi, le « généreux » a sa contrepartie égoïste et l'« organisé » à sa contrepartie brouillon. Nous agissons donc à travers une foule de personnages conscients et inconscients.

Par ailleurs, Paré (1984) souligne aussi que des subpersonnalités qui nous ont rendu service peuvent ne plus nous être utiles, voire nous nuire. Par exemple, le « menteur » peut avoir aidé un

Le travail de chacun consiste à prendre conscience de ses subpersonnalités. Dans un premier temps, il faut pouvoir les identifier et comprendre leurs rôles. Cela nous permettra ensuite de s'en désidentifier. Par exemple : « J'ai une partie de moi (ou j'ai un « menteur ») qui peut raconter des mensonges, mais je ne suis pas un menteur. Je suis bien plus que cette partie. » Cette désidentification pourra nous permettre de contrôler nos subpersonnalités et vivre en harmonie. Il est important de noter que « La transformation et l'intégration de nos subpersonnalités ne sont possibles que le jour où nous réussissons à les reconnaître et à les accepter. (Paré, 2004, p. 17)

En cherchant le besoin qui se cache derrière une subpersonnalité qui peut déranger en classe, l'enseignant aura la possibilité de comprendre comment cette subpersonnalité a pu voir le jour. Il sera alors en mesure d'aider l'élève à reconnaître cette subpersonnalité et à identifier avec lui les forces, les habiletés et les qualités de cette dernière. Peu à peu, en développant également des compétences émotionnelles, l'élève sera en mesure de mieux maîtriser ses subpersonnalités.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Comprendre le concept des subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Le texte de Withmore (1988)
Chacun de nous est une foule,
p. 126.

Durée: 30 minutes**AVANT L'ACTIVITÉ**

1. Expliquer aux élèves que nous n'agissons pas toujours de la même façon selon les situations et les personnes que nous côtoyons. Nous avons à l'intérieur de nous plusieurs subpersonnalités (des mini-moi) que nous pourrions comparer à de petits personnages. L'histoire de Marie offre un bon exemple de ces mini-moi.
2. Attribuer les différents rôles de l'histoire à des élèves. (Marie, la mère de Marie, l'amie de Marie, deux garçons, un enseignant et un narrateur).
3. Expliquer au narrateur qu'il fera la lecture des paragraphes et qu'il devra s'arrêter à la fin de chacun d'eux. Durant la lecture, les élèves choisissent mimeront les actions des différents personnages. À la fin du paragraphe, les élèves devront choisir un nom qui identifie la subpersonnalité de Marie.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

4. Inviter le narrateur à commencer sa lecture. Lorsqu'il a terminé, demander aux élèves le nom de cette subpersonnalité de Marie. (Ex.: Marie-Bébé)
5. Poursuivre la lecture et identifier d'autres subpersonnalités (ex.: Marie-P'tit Boss, Marie-Baveuse, Marie qui n'a pas confiance en elle, Marie-Sûre d'elle, etc).
6. En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39), inviter les élèves à échanger sur ce sujet. (Ex.: «Avez-vous reconnu des mini-moi que vous avez? Seriez-vous en mesure de nommer certains de vos mini-moi?

Note: Il pourrait être pertinent de modifier l'histoire afin d'inclure des subpersonnalités que l'on observe dans la classe.

Chacun de nous est une foule
(Withmore, 1988)

Personnages

- Narratrice, narrateur
- Marie
- Mère de Marie
- Amie
- Garçons (deux)
- Enseignant

Marie, onze ans, se lève tôt afin d'avoir du temps à passer avec sa mère avant qu'elle n'aille travailler et qu'elle-même ne parte pour l'école. Pour Marie et sa mère, ce moment privilégié se passe calmement à lire un livre ou à parler de la journée qui s'amorce. Marie adore ce moment où sa mère est très chaleureuse avec elle, et elle a tendance à régresser vers un comportement plus jeune que son âge ne le suggère. Elle recherche activement la sécurité et l'affection de sa mère, et elle se comporte d'une façon nettement infantile, suscitant chez sa mère des sentiments de protection qui l'amènent à prendre Marie et à la bercer.

Marie part pour l'école, rencontre son amie, et déjà Marie semble être une personne très différente. Avec son amie, Marie fait sa grande, se vantant de ses bonnes notes en art. Elle semble en général avoir plus confiance en elle et être plus à l'aise. Elle parle à son amie de ce qu'elles feront après l'école et elle décide des jeux qu'elles joueront à la récréation. C'est nettement Marie qui mène la relation, son amie adoptant un rôle secondaire.

Sur le chemin de l'école, Marie et son amie rencontrent deux garçons de la classe, et encore une fois, le comportement de Marie change. Maintenant, elle est agressive et turbulente, agaçant les garçons et provoquant leur irritation, au point même qu'ils la bousculent pour l'écarter. Il est clair qu'elle n'aime pas l'un des garçons et elle le lui fait savoir tant verbalement que par son comportement.

À l'arrivée à l'école, lorsque commence le cours de mathématiques, le comportement de Marie change encore radicalement; elle semble maintenant confuse, près des larmes, et incapable de travailler. Elle recherche l'assistance de l'enseignant, ne comprend pas la tâche à réaliser et se fait prendre à tricher en copiant le travail d'un autre enfant. Confrontée à ce comportement, elle éclate en larmes, disant qu'elle est stupide et incapable de faire des mathématiques et qu'elle est une nullité.

L'après-midi en classe d'art, son activité préférée, Marie est brillante, montrant son grand talent artistique et beaucoup de créativité. Elle est vive, coopérante et elle contribue à la vie de la classe. Elle aide d'autres élèves, faisant montre de sensibilité et de compassion.

Source:

Texte intégral tiré de WITHMORE, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne. p. 151-152.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Comprendre le concept des subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement (entrevue collective)

Matériel:

- Le texte *Les mini-moi de Jonathan*, p. 128-129.

Durée: 20 minutes

Adaptation du texte de Withmore (1988) *Chacun est une foule* par Marlyne Landry et Mélanie Filion

AVANT L'ACTIVITÉ

Expliquer aux élèves que nous n'agissons pas toujours de la même façon selon les situations et les personnes que nous côtoyons. Nous avons à l'intérieur de nous plusieurs mini-moi que nous pourrions comparer à de petits personnages. L'histoire de Jonathan offre un bon exemple de ces mini-moi.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Lire le 1er paragraphe et demander aux élèves: «Comment agit Jonathan? Comment pourrions-nous appeler ce mini-moi? (Ex. *le bébé*.)
2. Poursuivre la lecture et arrêter à la fin de chacun des paragraphes afin d'identifier les mini-moi. (Ex. *Le protecteur, le p'tit boss, le boudeur, etc.*)
3. En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39), inviter les élèves à échanger sur ce sujet (Ex.: «Avez-vous reconnu des mini-moi que vous avez? Seriez-vous en mesure de nommer certains de vos mini-moi?»)

Note: Il pourrait être pertinent de modifier l'histoire afin d'inclure des subpersonnalités que l'on observe dans la classe.

Les mini-moi de Jonathan

(Adaptation de l'histoire *Chacun de nous est une foule*)

Personnages

- Narratrice, narrateur
- Jonathan
- Mère de Jonathan
- Justine, la soeur de Jonathan
- Ami
- filles (deux)
- Enseignant

Jonathan a sept ans. Il se lève très tôt le matin afin de passer du temps seul avec sa maman avant de partir pour l'école. Pour Jonathan et sa mère, ce moment privilégié se passe calmement à lire un livre ou à parler de la journée qui commence. Jonathan adore ce moment où sa mère est très aimante avec lui. Il est si bien, qu'il a même tendance à se transformer. Il se sent plus jeune, parle avec une voix de bébé, demande de l'aide pour attacher son manteau et pour mettre son matériel dans son sac. Sa mère le protège alors plus et prend le temps de le bercer comme quand il était plus petit.

Quand vient le temps de partir pour l'école, Jonathan part avec sa petite sœur Justine. Il est bien fier, car il aime bien prendre soin d'elle. Sur sa route, il rencontre son ami, et déjà, Jonathan semble être une personne très différente. Devant sa petite sœur et son ami, Jonathan fait son grand, il se vante des pirouettes qu'il peut faire en éducation physique et des beaux travaux qu'il fait en art. Jonathan parle à son ami de ce qu'ils feront après l'école et c'est lui qui décide des jeux auxquels ils joueront à la récréation. C'est nettement Jonathan qui prend les décisions, son ami l'écoute et suit ses idées avec attention.

À l'arrivée à l'école, lorsque commence le cours de mathématiques, le comportement de Jonathan change encore radicalement; il semble maintenant mélangé, près des larmes et incapable de travailler. Il recherche l'assistance de l'enseignant, ne comprend pas la tâche à faire et se fait prendre à tricher en copiant le travail d'un autre enfant. Sous le regard des autres élèves, il éclate en larmes. Il se met à crier en disant aux autres qu'il n'est pas capable et que c'est trop difficile de faire des mathématiques. Il ne veut pas continuer, se met à boudier et se cache entre ses bras sur le pupitre.

Un peu plus tard, sur la cour, à l'heure du dîner, Jonathan et son ami rencontrent deux filles de sa classe. Encore une fois, le comportement de Jonathan se met à changer. Maintenant, il est agressif et bouge comme une girouette, il agace les filles et les provoque en détruisant leur bonhomme de neige. Il est clair qu'il n'aime pas l'une des filles et il le lui fait savoir par des paroles blessantes, des mauvais mots et des gestes désagréables.

De retour en classe, Jonathan se calme et s'installe pour les arts plastiques, son cours préféré. Celui-ci est brillant, il montre son grand talent artistique et les élèves admirent son travail. Il est attentif et il participe positivement à la vie de la classe. Il aide les autres élèves, les écoute et donne même des conseils et des encouragements.

En fin de journée, de retour à la maison, Jonathan raconte à sa maman sa journée à l'école en lui disant combien tout était splendide et merveilleux à l'école. Il recherche à nouveau l'attention et l'affection de sa mère, mais ne sait pas encore comment lui montrer.

Source:

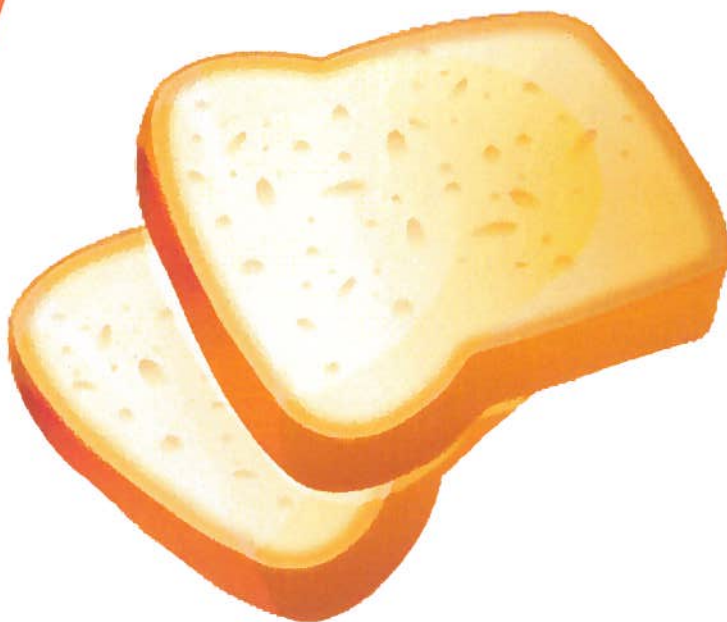
Ce texte a été adapté par Marlyne Landry et Mélanie Filion.

Le texte original, *Chacun de nous est une foule* provient du livre de Withmore, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne

TRANCHE DE VIE! - 3

Hulk

(Intervention avec une
subpersonnalité
d'un élève)



Un jour, Carl, un de mes élèves de troisième année, revient de la récréation le visage écarlate. Il entra dans la classe, renversa les pupitres sur son passage, lança quelques chaises et divers objets. La bibliothèque qui était devant ma classe était inoccupée. Je demandai à mon élève d'un ton calme et ferme de venir avec moi dans le local de la bibliothèque et invitai mes élèves à poursuivre la lecture d'un livre.

Je dis à celui-ci: « Carl, je vois que tu es en colère. Je te demande de rester ici et de prendre de grandes respirations pour te calmer. Je suis juste à côté et je vais revenir te voir.

La proximité de ma classe me permit de jeter un coup d'oeil pour m'assurer que celui-ci était en sécurité. Je le vis marcher de long en large dans la bibliothèque. Peu à peu, son visage reprit sa couleur normale et il s'assit sur une chaise.

J'allai à sa rencontre, m'assis près de lui et lui demandai: «Carl, veux-tu bien me dire qui était ce mini-moi que j'ai vu tantôt?» Il répondit spontanément: «C'était Hulk.»

Je poursuivis: «Et Hulk, est-ce qu'il a des qualités?»

-Oui, Hulk est très fort. Il peut tout déplacer sur son passage. Mais Hulk, c'est aussi un grand sensible... Et quand il est très fâché, il explose et il déchire ses vêtements. Il est tellement fort qu'il peut tout casser.

-Est-ce que c'est ce qui t'es arrivé?

-Oui.

-Comment crois-tu que les autres se sentent lorsque Hulk brise tout sur son passage?

-Les autres ont peur de lui.

-Crois-tu que les autres ont eu peur de toi?

-Oui, mais je ne voulais pas leur faire peur.

-Comment pourrais-tu utiliser les « bons côtés » de ton Hulk?

-Hulk est très fort. Je pourrais t'aider lorsque tu as des meubles ou des choses très lourdes à déplacer.

-C'est une très bonne idée. Je dois justement déplacer des bureaux dans la classe.

Par la suite, Carl me confia qu'il ne voulait pas retourner en classe, car il avait peur de la réaction des autres élèves. Je savais qu'il était trop difficile pour lui d'exposer sa vulnérabilité devant toute la classe. J'étais une enseignante-leader et je savais que mes élèves étaient attachés à moi. Je leur ai raconté ce qui s'était passé pour Carl et les émotions qu'il avait vécues. Je leur ai parlé de Hulk. Ils comprenaient que j'étais attachée à Carl. J'ai vu dans le regard de plusieurs de l'empathie. Nous avons choisi d'accueillir Carl dans la classe. Son retour en classe fait partie de mes plus beaux souvenirs dans mon parcours d'enseignante.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions

Précision:

- Identifier ses subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés^x



Le texte utilisé pour la visualisation provient des pages 261 et 262 du livre de Galyean, B.-C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience* (Trad. par P. Paré). Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne.

AVANT L'ACTIVITÉ

Rappelez aux élèves que nous avons différentes subpersonnalités (mini-moi) qui sont présentes dans différents contextes. À titre d'exemple, nous pouvons avoir un « colérique », un « baveux », « travaillant », un « paresseux », un « généreux », un « menteur », etc. L'activité de visualisation permettra d'en identifier quelques-unes. Pour ce faire, il faut être très attentif aux images qui défileront dans notre tête. On pourra y arriver plus facilement en fermant les yeux ou en fixant un point de repère et en se concentrant sur la voix de l'enseignant.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Lire le texte *Visualisation sur les subpersonnalités*. Prendre plusieurs pauses au cours de la lecture afin que les élèves soient bien attentifs aux images qui défileront dans leur tête.
2. Inviter les élèves à dessiner les subpersonnalités qu'ils ont vues dans leur cahier d'intelligence émotionnelle. Leur demander d'écrire leur nom sous chacune d'elles.
3. Sur la page suivante, leur demander de compléter l'énoncé *J'ai une partie de moi qui s'appelle (nom de la subpersonnalité) et elle... (mentionner ce qu'elle fait)*. Ex. J'ai une partie de moi qui s'appelle le « clown » et qui aime faire rire les autres. J'ai une partie de moi qui s'appelle le « bavard » et qui voudrait parler tout le temps. Etc.
4. Inviter les élèves qui le souhaitent à partager ce qu'ils ont vécu au cours de cette visualisation et à nommer les subpersonnalités identifiées.

PISTES D'EXPLOITATION

- Écrire un dialogue entre deux de ses subpersonnalités qui sont en polarité. Ex. Un dialogue entre son « courageux » et son « peureux ». En profiter pour travailler les savoirs en lien avec la ponctuation dans un dialogue.
- Faire un mandala de ses subpersonnalités en les plaçant en polarité. Ex. Identifier le « généreux » à une extrémité et l'« égoïste » à l'autre.

Matériel:

- Le texte *Visualisation sur les subpersonnalités* p. 132.
- Cahier d'intelligence émotionnelle

Durée: 20 minutes

Texte tiré¹⁶ de Galyean, B.-C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience* (Trad. par P. Paré). Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne.

Visualisation sur les subpersonnalités

Rendez-vous maintenant dans une forêt profonde où il y a beaucoup d'arbres. (pause)

Continuez à marcher dans votre forêt jusqu'à ce que vous arriviez dans une clairière où vous voyez une maison ou une cabane... Dans cette cabane, il y a vos subpersonnalités. (pause)

Rendez-vous devant et trouvez-vous un endroit confortable pour vous asseoir, car dans un instant, vous verrez sortir vos subpersonnalités. (pause)

Observez attentivement la porte qui s'ouvre... Votre première subpersonnalité apparaît... Regardez-la sans jugement. Acceptez tout ce qui arrive... (pause)

Maintenant, une deuxième subpersonnalité sort. Regardez-la sans jugement en acceptant tout ce qui arrive. (pause)

Continuez jusqu'à ce que quelques-unes de vos subpersonnalités soient sorties. Souvenez-vous de les regarder et de les accepter sans jugement. Elles sont des parties importantes de vous. (pause).

Lorsque vos subpersonnalités sont sorties, alignez-les devant vous et demandez-leur de se nommer. Par exemple: « je suis ton juge », « je suis ton guerrier ». (pause)

Faites le tour et remerciez ensuite vos subpersonnalités d'être avec vous. Demandez-leur de vous aider à agir de façon positive envers vous-même et envers les autres. (pause)

Lorsque vous avez terminé, laissez-les retourner dans leur cabane. (pause)

Préparez-vous maintenant à revenir ici dans la classe... Au compte de trois...

¹⁶ La ponctuation du texte et l'organisation de celui-ci ont été modifiées afin de mettre en évidence les temps de pause.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précisions:

- Comprendre le concept des subpersonnalités.
- Prendre conscience de ses subpersonnalités pour mieux les maîtriser.

Programme de formation:

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés apprécier des œuvres litt.
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Monette, M. (2013). *Les combats de Ti-Cœur*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Les éditions Fonfon.
- Lecture interactive p. 134 à 137.

**RÉSUMÉ DU LIVRE**

«Ti-Cœur est un garçon charmant, mais il lui arrive de s'emporter, d'agir sans réfléchir. Cela lui attire bien des ennuis. Pour apprendre à combattre ses élans émotifs, il s' imagine sur un ring de boxe. Ti-Cœur parviendra-t-il à maîtriser toutes les facettes de sa personnalité?» (4e)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Note: Le canevas de cette lecture interactive a été conçu pour les enseignants du 1er au 3e cycle. Ces derniers pourront sélectionner les questions à poser selon le niveau des élèves.

1. En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39), faire la lecture interactive présentée aux pages suivantes.

PISTE D'EXPLOITATION EN ARTS PLASTIQUES (1er cycle)

C1: Réaliser des créations plastiques personnelles.

Sur du carton d'environ 8 cm x 10 cm, inviter les élèves à dessiner un personnage qui représente un de leur mini-moi. Coller celui-ci sur un bâtonnet à café (en bois) pour faire une marionnette. Sur un autre carton de même grandeur, dessiner le mini-moi opposé, c'est-à-dire qui est en polarité avec le premier. (Ex.: le « travaillant » et le « paresseux », le « sociable » et le « solitaire », etc.) Coller celui-ci au dos du premier. De chaque côté du bâton se trouvent deux mini-moi opposés. Ceux-ci pourront être utilisés dans les interventions avec les élèves. Ex.: Aujourd'hui, j'ai besoin que tu sortes ton « travaillant ». Mets le « paresseux » dans l'ombre jusqu'à la récréation...

Durée: 50 minutes

Lecture interactive du livre

Les combats de Ti-Cœur

Auteure : Marylène Monette Illustratrice: Marion Arbona

Éditeur : Fonfon

Lecture interactive créée par: Marylène Monette

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

Par exemple, expliquer pourquoi le thème des émotions vous interpelle, pourquoi est-ce important de discuter de nos émotions ou de développer notre intelligence émotionnelle.

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

- D'après vous, qu'est-ce que cet album va nous raconter?
- Qui est Ti-Cœur?
- De quels combats s'agit-il selon vous?
- Qui sont les deux personnages dans ses mains? Que représentent-ils?
- Pourquoi a-t-il ce chandail?

- Dans quelles situations pourrait-il être un arbitre?
- Est-ce que c'est toujours facile d'être un arbitre?
- **Lire le résumé qui apparaît sur la 4^e de couverture; demander aux élèves de préciser ce qu'ils retiennent et ce qu'ils réajustent.**

Lire seulement le premier paragraphe du résumé qui s'adresse à l'enfant.

- Qu'est-ce que l'on vient d'apprendre de nouveau sur l'histoire?
- Qu'est-ce qu'un élan émotif?
- Quel type d'émotions peut faire partie d'un élan émotif?
- Quel sera le rôle de l'arbitre dans le contexte de l'élan émotif?
- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

Montrer les illustrations suivantes :

Celles des pages 8-9 où l'on voit Ti-Cœur qui crie avec les poings levés.

- *Qu'est-ce que l'on comprend dans cette page?*

Celles des pages 16-17 où l'on voit Ti-Cœur dessiner sa bande dessinée.

- *Que fait-il? Comment se sent-il?*

Celles des pages 24-25 où l'on voit Ti-Cœur confiné dans sa chambre.

- *Que s'est-il passé selon vous? Pourquoi?*

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie.**
 - Est-ce qu'il vous arrive d'avoir des élans émotifs ou d'agir sans réfléchir?
 - Est-ce que ça vous amène des ennuis? Lesquels?
 - Comment vous sentez-vous quand ça se produit?
 - Arrivez-vous à vous contrôler? Pourquoi? Comment?
 - Croyez-vous que Ti-Cœur sera capable de contrôler ses émotions?

- **Lire l'introduction pour permettre aux enfants de mieux saisir le contexte.**

-Qu'a-t-on appris de plus?

- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

-p. 8-9 : Qui est ce garçon? Comment se sent-il?

-p.13-14 Qui est ce personnage? Quel sera son rôle dans l'histoire?

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. (Préciser au besoin cette intention.)**

- Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

Nous allons tenter de découvrir si Ti-Cœur va être capable de maîtriser ses émotions.

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.

Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).

Poser des questions pour susciter les commentaires des enfants.

Après les pages 4-5 où il est écrit : « ... que son Ti-Cœur s'est transformé en terreur. », poser les questions :

- De quoi Ti-Cœur a-t-il peur?
- Qu'est-ce qu'il a fait selon vous?

Après les pages 12-13 où il est écrit : « Je vais te le rendre après ton chéri. », poser les questions :

- Pourquoi Ti-Cœur réagit-il comme ça envers Kevin?
- Quel Ti-Cœur risque d'apparaître?

Après les pages 16-17 où il est écrit : « Un vrai héros quand il est au rendez-vous. », poser les questions :

- Pourquoi dit-il quand il est au rendez-vous?
- Pourquoi aime-t-il ce moi?

Après les pages 22-23 où il est écrit : « Tu peux te le... », posez les questions :

- Que va-t-il arriver selon vous?
- Aurait-il pu choisir un autre moi? Lequel?

Après les pages 26-27 où il est écrit : « Raconte-moi mon Ti-Cœur. Ça va te faire du bien. », poser les questions :

- Pourquoi Ti-Cœur dit-il que la pire conséquence arrive à l'instant?

Vous pouvez au moment de votre choix faire rappeler l'intention de lecture formulée.

Réaction au récit

- Inviter les élèves à faire le rappel de l'histoire (peut être fait par un seul élève ou collectivement).
- Revenir sur l'intention de lecture :
 - Finalement avons-nous découvert ce que nous voulions savoir au départ?
 - Ti-Cœur a-t-il réussi à maîtriser ses émotions? Pourquoi?
- Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation ou appréciation de l'histoire.

Choisir parmi les questions suivantes selon le niveau d'enseignement :

Poser les questions de compréhension suivantes :

- Par qui est livré le combat dans cet album?
- Quel type de combat est livré dans cet album?
- Est-ce un vrai combat?
- Quels mini-moi Ti-Cœur nous a-t-il présentés?
- Dans quels contextes sont-ils apparus?
- Quand Ti-cœur devra-t-il être un arbitre finalement?

Poser les questions d'interprétation suivantes :

- Pourquoi Ti-Cœur compare-t-il ce qui se passe en lui à un ring de boxe?
- À votre avis, quel est la morale ou le message de l'auteure dans cette histoire?
- Si l'on poursuivait l'histoire, que pourrait-il arriver à Ti-Cœur?
- Qu'est-ce que Ti-Cœur va devoir faire pour contrôler ses petits personnages?
- Ti-Cœur est-il un personnage heureux ou malheureux? Explique.
- Ti-Cœur est-il un bon ou un mauvais garçon?
- Quelle situation a été le déclencheur de Ti-Cœur l'arrogant sur le ring? Justifie ta réponse.
- Cette histoire est-elle plus proche de la réalité ou de la fiction? Justifie ta réponse.

Poser les questions de réaction suivantes :

- As-tu aimé cette histoire? Pourquoi? As-tu aimé la fin?
- Avez-vous plusieurs petits personnages en vous comme Ti-Cœur?
- Y a-t-il un des mini-moi de Ti-Cœur que tu as en toi? Lequel? Quand agit-il?
- Y a-t-il un des petits personnages que tu n'as pas en toi? Lequel? Aimerais-tu l'avoir en toi? Pourquoi?
- Dans quelle situation aurais-tu agi différemment de Ti-cœur? Explique.

Poser les questions d'appréciation suivantes :

- Cette histoire te fait-elle penser à une autre histoire que tu as déjà lue, vue ou entendue?
- À qui recommanderais-tu de lire cet album? Pourquoi?
- L'auteure a-t-elle réussi à te faire aimer le personnage? Pourquoi?
- Qu'est-ce que l'auteure a fait de spécial pour te faire aimer l'histoire?

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Comprendre ce que sont les subpersonnalités et en identifier

Programme de formation

- Structurer son identité

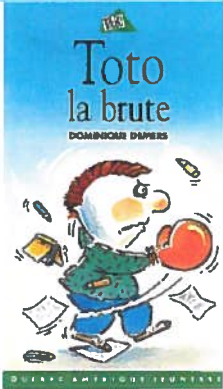
Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt.
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Demers. D. (1992). *Toto la brute*. Montréal: Les éditions de la courte échelle.

Durée: -



RÉSUMÉ DU LIVRE

«Alexis Dumoulin-Marchand vit sa deuxième aventure. Comme il dit : « Fesse de maringouin! Ça va mall » Il est « tanné » d'être la victime des mauvais tours et des menaces d'Alberto Lucio, surnommé Toto la brute. Ce vilain gamement fait punir Alexis à sa place, lui vole ses super-sandwiches du midi, le menace de le battre à la sortie de l'école. Alexis se tait devant cette violence, il a peur et son comportement change. Puni, il doit aller chez le directeur qui, à sa surprise, se montre attentif et compréhensif. Ensemble, ils préparent un plan pour donner une leçon à Toto sans utiliser la violence. La réconciliation finale propose avec tact une bonne manière de régler un cas de violence à l'école.» (LO)

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

1. Expliquer aux élèves que l'objectif de cette lecture sera de découvrir les différents mini-moi d'Alexis, le personnage principal. Pour ce faire, un arrêt sera fait à la fin de certains chapitres afin d'identifier, sous la forme d'une discussion collective (voir p. 39) les mini-moi d'Alexis.
2. Lire les trois premiers chapitres et s'arrêter. Donner quelques exemples des mini-moi d'Alexis et expliquer à quel moment ils sont présents. Inviter les élèves à poursuivre. Par exemple, Alexis a:
 - un « vengeur » et un « rusé » lorsqu'il prépare un sandwich épicé et le place dans sa boîte à lunch pour Toto la brute.
 - un « peureux » lorsqu'il apprend que Toto l'attendra demain à 15h. Ce mini-moi prend tellement de place qu'il fait même un terrible cauchemar.
3. Procéder de la même façon après chacun des chapitres.
4. À la fin du roman, inviter les élèves à faire le rappel de l'histoire en soulignant les mini-moi d'Alexis.

Les douze manteaux de maman 1

(Lecture interactive)

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Comprendre qu'une personne peut présenter de multiples subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt.
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Sellier, M. (2012.) *Les douze manteaux de maman*. Paris: Le baron perché.
- Lecture interactive *Les douze manteaux de maman*, p. 140 à 145.

Durée: 40 minutes**RÉSUMÉ DE L'ALBUM**

«Rêveuse, rouspéteuse, joueuse, mystérieuse, conteuse, merveilleuse..., une maman n'est pas toujours la même. Ses différentes humeurs lui font comme des manteaux qu'elle revêt tour à tour, pour traverser le tourbillon de la vie.» (4e)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1-Faire la lecture interactive en utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39).

Note: Bien que les questions de la lecture interactive soient les mêmes pour les élèves de la 1re à la 6e année, les réponses des élèves plus vieux seront davantage développées puisqu'ils pourront repérer les expressions imagées et les figures de style.

Pour les plus petits, cette lecture interactive peut être faite en deux ou trois temps.

Lecture interactive du livre *Les douze manteaux de maman*

Auteure: Marie Sellier Illustratrice: Nathalie Novi

Éditeur : Le baron perché

Lecture interactive créée par: Caroline Gendron et Annie-Claude Dupuis-Pierre, enseignantes,
CSDHR

*Quelques modifications ont été apportées au document original

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

Ex.: À l'approche de la fête des Mères, j'ai choisi de vous présenter ce livre pour explorer les différents sentiments que peut vivre une maman.

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

- D'après vous, qu'est-ce que cet album va nous raconter?
- Que veut dire le titre les douze manteaux de maman?
- Pourquoi a-t-elle douze manteaux?

- À quoi servent ses manteaux?
- Comment seront ses douze manteaux?
- **Lire le résumé qui apparaît sur la 4e de couverture et demander aux élèves de reformuler dans leurs mots ce qu'ils ont compris.**
- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

Montrer la page où l'on voit le manteau avec l'oeil dans le dos.

- Que remarquez-vous? Comment est la maman ?

Montrer la page où l'on voit le manteau rose avec la maman qui a des théières dans les mains.

- Que remarquez-vous? Comment est la maman ?

Montrer la page où l'on voit le (dernier) manteau bleu.

- Que remarquez-vous? Comment est la maman ?

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie. (Revenir sur la page couverture)**
 - Pourquoi portez-vous un manteau?
 - Est-ce que vous avez un seul manteau ou plusieurs? Est-ce le même que vous portez au printemps et à l'hiver?

Expliquer aux enfants que dans cet album, les manteaux représentent des sentiments ou des mini-moi.

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. (Préciser au besoin cette intention.)**
 - Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

**Nous allons tenter de découvrir les différents manteaux de la maman,
c'est-à-dire ses sentiments et ses mini-moi.**

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

- **Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.**
- **Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).**
- **Poser des questions pour susciter les commentaires des enfants.**

NOTE: Choisir les manteaux (les subpersonnalités) que vous désirez travailler avec les élèves. Faire une analyse détaillée de chacun des manteaux risquerait de diminuer le niveau d'attention et de motivation des élèves.

♦ À la page où il est écrit : « Son manteau de rose poudrée »

Après la lecture de la page, demander :

- Comment pourrait-on décrire la maman? On pourrait dire que la maman est affectueuse.

♦ À la page où il est écrit : « Son manteau de feu est très dangereux »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- D'après vous, comment est la maman?

Après la lecture de la page, demander :

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit : « Son manteau bête noire »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman?

Après la lecture de la page, demander :

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit : « Dans son super manteau de maman... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman?

Après la lecture de la page, demander :

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

Faire observer les couleurs de cette page et celles de la page suivante.

Faire un lien avec les émotions liées aux couleurs.

♦ À la page où il est écrit : « Son manteau d'ombre... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman?

Après la lecture de la page, demander :

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit : « Son manteau de glace... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman?
- Sur quoi patine-t-elle?
- Quelles sont les caractéristiques de la glace? (froide, cassante, fragile)
- Que signifie être une personne froide? Que signifie être une personne fragile?

Après la lecture de la page, demander:

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit: « Ce manteau-là je ne l'aime pas... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman? (cadre/souvenirs)

Après la lecture de la page, demander:

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit: « Son manteau dame tartine... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman? (lampe)

Après la lecture de la page, demander:

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

♦ À la page où il est écrit: « Mais celui que je préfère... »

Avant la lecture de la page, demander:

- Que voyez-vous dans l'image?
- Comment est la maman?

Après la lecture de la page, demander:

- Quel mot décrit le mieux le manteau que porte la maman?
- Comment le garçon se sent-il lorsque sa maman porte ce manteau?

Vous pouvez au moment de votre choix faire rappeler l'intention de lecture formulée.

Réaction au récit

- **Demander aux élèves de faire le rappel de l'histoire (peut être fait par un seul élève ou collectivement).**
- **Revenir sur l'intention de lecture :**
 - Quelle était notre intention de départ? Pourquoi voulions-nous lire ce livre?
Nous voulions découvrir les différents manteaux de la maman (ses sentiments et ses mini-moi)
 - Quels manteaux, sentiments et mini-moi de la maman avons-nous découverts?
- **Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation et/ou appréciation de l'histoire.**
- **Poser les questions d'interprétation suivantes :**
 - Quel est le message que l'auteure a voulu nous livrer dans cet album?
 - Quel autre titre donneriez-vous à cet album?
- **Poser les questions de réaction suivantes :**
 - Quelles émotions avez-vous ressenties durant la lecture?
 - Avez-vous reconnu certains de vos manteaux? Lesquels? Pourquoi?
- **Poser la question d'appréciation suivante :**
 - Quel manteau de l'histoire préférez-vous? Pourquoi?
 - Lequel aimez-vous moins? Pourquoi?
 - Est-ce qu'il y a des manteaux que vous auriez illustrés autrement?
 - Quel manteau de votre maman préférez-vous? Pourquoi?
 - Quels sont vos manteaux?
 - Pouvez-vous nommer des vestons de votre papa?

Retour sur la manière de

Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :

- Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
- Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
- Qu'a-t-on fait après la lecture?

Compétences émotionnelles:

- Identifier les causes et les conséquences de ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précisions:

- Décrire et illustrer une subpersonnalité
- Exprimer les émotions ressenties en présence de certaines subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Sellier, M. (2012). *Les douze manteaux de maman* de Marie Sellier. Paris: Le baron perché.
- Crayon et efface
- Papiers brouillons et feuilles blanches

Durée:

Préparation et écriture 75 min.
Communication orale: 45 min.

**PRÉALABLE**

Une lecture de l'album *Les douze manteaux de maman* doit d'abord avoir été faite pour réaliser l'activité qui suit.

NOTES

L'exemple présenté est une tâche d'écriture où l'on invite les élèves à écrire un album collectif sur les douze manteaux de leur enseignante. Certes, d'autres variantes pourraient être utilisées:

- Les élèves identifient trois de leurs manteaux et les décrivent dans un texte.
- Pour la fête des Pères, les élèves réalisent une carte contenant *Les trois vestons de papa*.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Informer les élèves qu'ils écriront un album collectif à la manière de Marie Sellier dont le titre sera *Les douze¹⁷ manteaux de mon enseignante*.
2. Relire quelques strophes. Pour permettre une observation de la diversité des manteaux, choisir des opposés. (Ex.: *son manteau bête noire* et *son manteau bleu*.)

17. Le nombre de manteaux pourra varier en fonction du nombre d'élèves dans la classe.

3. Observer la construction de celles-ci et les illustrations des manteaux. Voici quelques indications:

- Est-ce que le premier vers présente toujours le nom du manteau?
- Est-ce que toutes les strophes contiennent des rimes?
- Est-ce que l'illustration aide à comprendre comment est le manteau de la maman? Est-ce que le choix des couleurs est important?

4. Faire une tempête d'idées de plusieurs manteaux de l'enseignante. Noter les idées des élèves au tableau. (*L'Outil 12 Des qualités de A à Z*, p. 119 pourrait aider à faire l'inventaire. On peut aussi identifier les opposés des qualités de cette liste.)

5. Former des équipes de deux et inviter les élèves à choisir un manteau parmi la liste. (S'assurer d'avoir plus de manteaux que le nombre d'équipes afin que chacune puisse profiter d'un choix varié.)

6. Inviter les élèves à composer le brouillon de leur strophe et à faire le croquis de leur manteau.

7. Utiliser les procédés de correction habituels.

8. Écrire le texte au propre sur une page et laisser l'autre page libre pour une illustration. (Voir plus bas la piste d'exploitation en arts plastiques.)

9. Présenter chacun des manteaux en utilisant la formule de communication orale du symposium. (Voir la p. 38.)

PISTE D'EXPLOITATION EN ARTS PLASTIQUES

C1: Réaliser des créations plastiques personnelles.

C3:

Apprécier des oeuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

-Dessiner le ou les manteaux qui correspondent au(x) texte(s) écrit(s). Présenter les illustrations lors du symposium. Inviter les élèves à identifier les éléments du dessin en lien avec le texte et avec la subpersonnalité décrite.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions

Précisions:

- Prendre conscience de ses subpersonnalités
- Reconnaître les forces et les limites des subpersonnalités pour mieux les accepter.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des oeuvres litt.
- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Brenifier, O. (2010). *Le livre des grands contraires psychologiques*. Paris: Nathan.
- Cahier d'intelligence émotionnelle

Durée:

Lecture: 15 minutes
Écriture: 20 minutes

**RÉSUMÉ DU LIVRE**

« Dès l'enfance, on apprend à se connaître en même temps qu'on découvre les autres. On côtoie des personnes qui nous ressemblent, d'autres d'un caractère résolument différent. Il y a les sérieux, les joueurs, les simples et les compliqués, les expressifs et les discrets... Peu à peu, on découvre que derrière cette apparente simplicité se cachent des subpersonnalités complexes et nuancées. [...] »

À travers des textes très simples et des illustrations magnifiques, cet ouvrage présente dix couples de caractères opposés. Au sein d'un couple, chaque personnalité est définie, d'abord simplement puis dans toutes ses nuances, ses richesses comme ses excès. Ces contraires psychologiques sont représentés par des personnages à la fois étranges et attachants, hors du temps et de l'espace, auxquels chacun de nous peut s'identifier. » (4e)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Chaque semaine, présenter aux élèves un couple de subpersonnalités opposées. (Lecture à voix haute)

1. Nommer les deux subpersonnalités choisies. (Ex.: l'expressif et le discret)
2. Demander aux élèves de les définir dans leurs mots.
3. Lire les textes qui présentent les forces et les difficultés de ces subpersonnalités.
4. Inviter les élèves à informer les autres de leur subpersonnalité dominante. (Nommer les deux subpersonnalités et les élèves lèvent leur main pour celle qui les représente le mieux.

PROLONGEMENT DANS UNE TÂCHE D'ÉCRITURE

Dans leur cahier émotionnel, inviter les rédiger un court texte sur leurs prises de conscience. Voici quelques exemples de question pour guider leur réflexion:

- Parmi les subpersonnalités présentées aujourd'hui, quelle est la subpersonnalité qui me visite le plus souvent? Quand et comment se manifeste-t-elle?
- Qu'est-ce que j'ai appris sur moi par la lecture de ces subpersonnalités?
- Quelles sont les forces de cette subpersonnalité?
- Quelles sont les limites ou les difficultés de cette subpersonnalité?
- Suis-je fier ou fière de cette subpersonnalité? Pourquoi?

Inviter les élèves à partager leurs réponses en utilisant la formule pédagogique du *buzz* (voir p. 40).

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions

Précision:

- Prendre conscience de ses subpersonnalités pour mieux les maîtriser

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés

Matériel:

- Livre de Monette, M. (2013). *Les combats de Ti-Cœur*. Les éditions Fonfon;
- Cahier émotionnel (ou une feuille de papier)
- Crayon et efface

Durée: 60 minutes

*peut varier selon l'ampleur de la tâche demandée (brouillon, mise au propre, etc.)

**NOTE**

La lecture interactive de l'album *Les combats de Ti-Cœur* doit avoir été faite avant la réalisation de cette activité.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Demander aux élèves de se choisir une subpersonnalité qu'ils ont et qu'ils apprécient.
2. Inviter les élèves à écrire une lettre de remerciement à cette subpersonnalité. Dans sa lettre, l'élève devra préciser:
 - a. les forces de cette subpersonnalité;
 - b. les moments où elle est présente;
 - c. la remercier pour son aide et l'inviter à revenir.
3. Avant d'amorcer l'écriture, remettre aux élèves une feuille brouillon sur laquelle ils pourront, par des mots-clés, faire une tempête d'idées afin d'identifier les éléments exigés (ex. les forces de cette subpersonnalités et les moments où elle est présente.)

Note: Cet exercice d'introspection peut être difficile pour certains. Il ne faut donc pas s'attendre à des textes très longs. Nous vous recommandons de procéder d'abord par un modelage avec une de vos subpersonnalités.

L'étoile de mer



Certes, ce n'est pas toutes les activités que vous expérimenterez qui rejoindront chaque fois tous les élèves. Cependant, combien d'élèves faut-il avoir touchés pour considérer qu'une activité est réussie?

L'étoile de mer

Alors qu'il marchait à l'aube sur la plage, un homme vit devant lui un jeune qui ramassait des étoiles de mer et les jetait à l'eau. Il finit par le rejoindre et lui demanda pourquoi il agissait ainsi.

Le jeune homme lui répondit que les étoiles de mer mourraient s'il les laissait là jusqu'au lever du soleil.

«Mais la plage s'étend sur des kilomètres et il y a des millions d'étoiles de mer, répliqua-t-il. Quelle différence cela va-t-il faire?»

Le jeune homme regarda l'étoile de mer qu'il tenait dans la main et la lança dans l'écume.

Il répondit : « Cela fera une différence pour celle-ci! »

Gilbert Williams

Intervenir avec les Monsieur Madame

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Réguler ses émotions
- Utiliser ses émotions

Précisions:

- Prendre conscience des forces et des difficultés de ses subpersonnalités
- Réaliser que chacun peut parvenir à une maîtrise de ses subpersonnalités.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Lire des textes variés et apprécier des œuvres litt.
- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- Livres Monsieur Madame publiés par Hachette
- Trousse *Quel Monsieur Madame suis-je?* produit par les éditions Hachette
ISBN: 9782012266940

Durée: varie en fonction de l'intervention

M. BAVARD

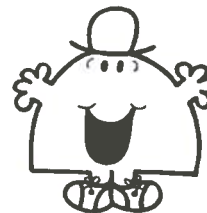


Image: Dictionnaires.fr

NOTE

Pour bien comprendre cette partie, il est fortement recommandé de lire au préalable la fiche *Soif d'apprendre - Les subpersonnalités*

EXPLICATIONS

Les Monsieur Madame sont des personnages bien connus, depuis les années 70, qui portent le nom d'un de leur trait de caractère, d'une qualité ou d'un défaut (ex.: Madame Têtue, Monsieur Bagarreur, Monsieur Non, Madame Prudente, Monsieur Joyeux, Madame Bonheur, etc.) Ils sont une autre façon de présenter les subpersonnalités ou les mini-moi. Les petits livres à saveur humoristique qui portent le nom du personnage principal aident à prendre conscience que chacune des subpersonnalités a des forces et difficultés. Ils sont bien appréciés des petits, mais également des grands!

NOTES IMPORTANTES

Comme on invitera les élèves à identifier des Monsieur Madame ou des subpersonnalités qu'ils ont, il sera essentiel d'insister sur la formulation «J'ai un...» ou «J'ai une partie de moi» plutôt que «Je suis un...» Par exemple, «j'ai un grognon qui se manifeste parfois lorsque... » plutôt que « Je suis un grognon. »

Par ailleurs, il est important de trouver des forces et des difficultés à chacune des subpersonnalités.

Ces deux façons de faire permettront, dans un premier temps, de mieux les accepter pour ensuite comprendre comment elles peuvent nous aider ou nous nuire.

PISTES D'UTILISATION**Les livres Monsieur Madame**

Plusieurs livres Monsieur Madame présentent des personnages qui rencontrent des difficultés. Dans les histoires, il arrive souvent que des personnages aux caractéristiques opposés leur viennent en aide. Il peut être intéressant de choisir une subpersonnalité rencontrée en classe et qui cause des problèmes. On pourra également présenter ces personnages en polarité afin de trouver d'apporter des solutions. (Monsieur Peureux - Madame Courageuse, Monsieur Grognon - Monsieur Joyeux, Monsieur Sale - Madame Proprette, etc.)

Quel Monsieur Madame suis-je?

(Ce livre est inclus dans la trousse *Quel Monsieur Madame suis-je?* produit par les éditions Hachette ISBN: 9782012266940)

Ce livre présente 89 Monsieur Madame avec leurs caractéristiques. Il s'avère un outil très utile pour identifier avec les élèves leurs mini-moi qui présentent des problèmes ou pour leur identifier des forces.

Les mains en polarité

L'enseignant utilise les paumes de ses mains pour montrer à l'élève qu'il a deux mini-moi opposés, par exemple un Monsieur Peureux et un Monsieur Courageux. Lorsqu'une main (un mini-moi) est à l'avant, l'autre est dans l'ombre derrière le dos. (Placer une main à l'avant et une derrière son dos) «Regarde cette main: c'est ton Monsieur Peureux. Il a peur de plusieurs choses et parfois il te nuit. Mais, c'est aussi un mini-moi important, car il t'informer du danger.» (Amener à l'avant la main qui était derrière et placer celle qui était à l'avant, derrière.) «Dans l'autre main, c'est ton Monsieur Courageux. Il est important, car c'est lui qui te donne du courage pour affronter des défis qui font parfois un peu peur. Par contre, il ne peut pas être tout là le temps, car parfois, Monsieur Peureux te signale de vrais dangers. Ce matin, il n'y a pas de danger. Je suis aussi là pour voir à sécurité. Tu as besoin de ton Monsieur Courageux pour faire la tâche demandée. Tu peux donc laisser Monsieur Peureux derrière ton dos.

(Intervention inspirée d'une formation de Richard Robillard)

PISTES D'UTILISATION (suite)

Intervention avec une subpersonnalité qui cause des problèmes

Voici quelques exemples de questions pour guider vos interventions avec la subpersonnalité d'un élève qui lui cause des problèmes:

Avec l'élève, identifier:

- Qui est cette subpersonnalité (le mini-moi ou le Monsieur-Madame)? Lui donner un nom.
- Quelles sont les forces de cette subpersonnalité.
- Quels sont les moments ou les lieux où elle est la bienvenue?
- Quels problèmes rencontre-t-elle? Quelles sont ses difficultés et ses limites?
- Quels sont les moments ou les lieux où elle n'est pas la bienvenue?
- Les moments ou les lieux où elle est la bienvenue et ceux où elle ne l'est pas.
- Qui est l'opposé de cette subpersonnalité?
- Comment pourrait-elle venir en aide à l'autre subpersonnalité?

Mes Monsieur Madame

1er, 2e et 3e cycle

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions

Précision:

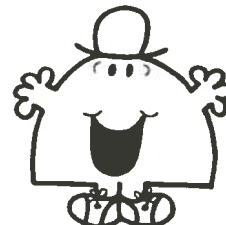
- Identifier ses subpersonnalités

Programme de formation

- Structurer son identité

Français

- Communiquer oralement

M. BAVARD

1 max 2 coloriages.fr

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Cette activité consiste à identifier ses subpersonnalités en utilisant les Monsieur Madame. L'élève sera invité à cibler une subpersonnalité qu'il aimerait développer davantage et une que les autres ne connaissent pas de lui. Vous trouverez des informations sur ce que sont les subpersonnalités dans la fiche *Soif d'apprendre - Les subpersonnalités*.

NOTES

Dans le choix des Monsieur Madame, c'est le nom qui leur est associé qui est important. Il faudra donc mentionner aux élèves qu'ils peuvent choisir autant un Monsieur ou une Madame.

Le document original a été imprimé sur une feuille de format légal.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**Matériel:**

- Feuille *Mon portrait de mes Monsieur Madame*, p.158 et 159.
- Feuilles avec les illustrations des Monsieur Madame p. 160 à 162.
- Colle
- Ciseaux

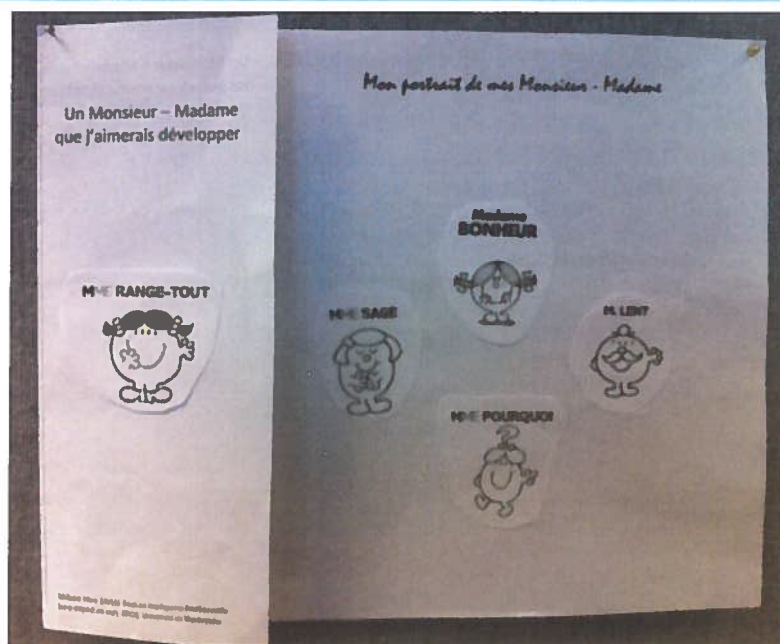
1. Informer les élèves qu'ils devront faire leur portrait des Monsieur - Madame. (Si nécessaire, présenter aux élèves quelques petits livres des Monsieur Madame)
2. Remettre la feuille où seront collés les Monsieur Madame. Faire observer aux élèves qu'une partie de la feuille doit être pliée afin de créer un rabat. Les informer qu'ils devront construire leur portrait des Monsieur - Madame qui les représentent. Sur le rabat, ils devront également identifier un Monsieur-Madame qu'ils souhaitent développer davantage et un que les autres ne savent pas qu'ils ont.

Durée: 30 minutes

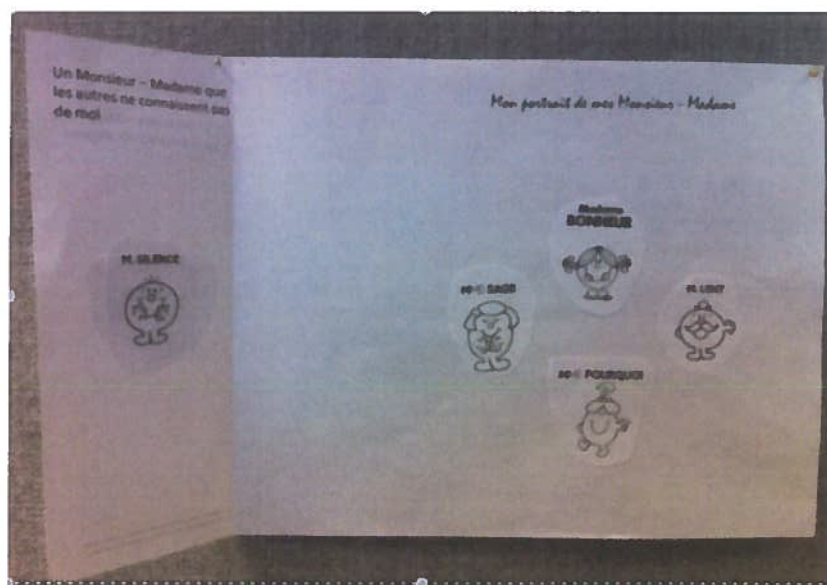
L'image est téléaccessible sur le site: <http://www.1max2coloriages.fr/coloriages/monsieur-madame/monsieur-madame-coloriages.html>

Mes Monsieur Madame (suite)

1er, 2e et 3e cycle



Voici un aperçu du document lorsque le rabat est plié. La partie de gauche présente le Monsieur Madame que l'élève aimerait développer. L'autre partie présente l'ensemble des subpersonnalités de l'élève.



Cette image présente l'intérieur du rabat qui contient la subpersonnalité que l'élève possède et que les autres ne connaissent pas de lui.

3. Remettre les feuilles de toutes les illustrations des Monsieur Madame. (Le document pour les élèves du 1er cycle comporte une seule page afin de faciliter la recherche. Pour ce cycle, il serait préférable de lire le nom des Monsieur Madame avec les élèves.
4. Remettre les feuilles de tous les Monsieur Madame. (Pour le 1er cycle, lire avec les élèves le nom des Monsieur-Madame présents sur le document. Pour faciliter la recherche, la feuille pour le 1er cycle contient moins de personnages.)
5. Inviter les élèves à commencer le travail.
6. Prévoir un moment pour la présentation des portraits. La formule pédagogique *buzz* pourrait être utilisée la communication orale. (Voir la p. 40.)

VARIANTE

Certains enseignants ont remplacé la partie *Un Monsieur Madame que les autres ne connaissent pas de moi* par *Un Monsieur Madame qui me cause des problèmes et que j'aimerais cacher dans l'ombre*.

Un Monsieur Madame que
j'aimerais développer

Un Monsieur Madame
que les autres ne
connaissent pas de moi

Mon portrait de mes Monsieur Madame

Banque de Monsieur & Madame pour 1er cycle

1ME PRUDENTE

MME RANGE-TOUT

MME RISETTE

MME SAGE

MME TÊTE-EN-L'AIR

MME VEDETTE



Madame
BONHEUR

MME BOULOT

MME BOUTE-EN-TRAIN

Madame
CATASTROPHE

MME CONTRAIRE

MME COQUETTE



Monsieur
BAGARREUR

M. BAVARD

M. BRUIT

M. COURAGEUX

M. FARCEUR

M. GÉNIAL



M. GENTIL

Monsieur
HEUREUX

M. INQUIET

M. LENT

M. MALADROIT

M. MALIN



M. MÉLI-MÉLO

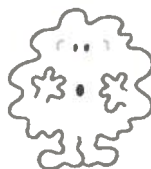
M. NON

M. PEUREUX

M. PRESSÉ

M. RÊVE

Monsieur
RIGOLO



MME FARCEUSE

MME GÉNIALE

MME INDÉCISE

MME POURQUOI

MME PROPRETTE

M. ENDORMI



M. MALPOLI

MME EN RETARD

M. SILENCE

M. TATILLON

M. BING



Images utilisées sont téléaccessibles sur le site suivant:

[://www.1max2coloriages.fr/coloriages/monsieur-madame/monsieur-madame-coloriages.html](http://www.1max2coloriages.fr/coloriages/monsieur-madame/monsieur-madame-coloriages.html)

Banque de Monsieur & Madame pour le 2e et le 3e cycle

M. COURAGEUX



M. ÉTONNANT



M. ÉTOURDI



M. FARCEUR



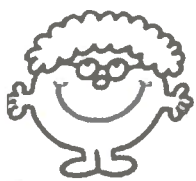
M. FARFELU



M. GÉNIAL



M. TOUT-VA-BIEN



MME VEDETTE



MME VITE-FAIT



Monsieur BAGARREUR



M. BAVARD



M. BRUIT



M. PRUDENTE



MME RANGE-TOUT



MME RISETTE



MME SAGE



MME TERREUR



MME TÊTE-EN-L'AIR



MME GÉNIALE



MME INDÉCISE



Madame PETITE



MME POURQUOI



MME PRINCESSE



MME PROPRETTI



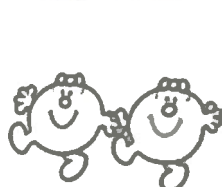
M. CONTRAIRE



MME COQUETTE



MME DOUBLE



MME EN RETARD



MME FARCEUSE



MME FOLLETTI

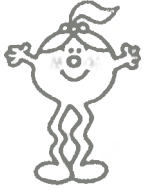


Les images utilisées sont téléaccessibles sur le site suivant:

<http://www.1max2coloriages.fr/coloriages/monsieur-madame/monsieur-madame-coloriages.html>

Banque de Monsieur & Madame pour le 2e et le 3e cycle

MME ACROBATE



Madame BONHEUR



MME BOULOT



MME BOUTE-EN-TRAIN



Madame CATASTROPHE



MME CHANCE



M. GENTIL



M. GLOUTON



Monsieur HEUREUX



M. INCROYABLE



M. INQUIET



M. JOYEUX



M. RÊVE



Monsieur RIGOLO



M. SALE



M. SILENCE



M. TATILLON



M. ENDORMI



M. NON



M. PARFAIT



M. PERSONNE



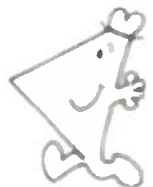
M. PETIT



M. PEUREUX



M. PRESSÉ



M. MALADROIT



M. MALCHANCE



M. MAL ÉLEVÉ



M. MALIN



M. MALPOLI



M. MÉLI-MÉLO



Monsieur COSTAUD



MME TINTAMARRE



MRS. PARFAITE



M. RAPIDE



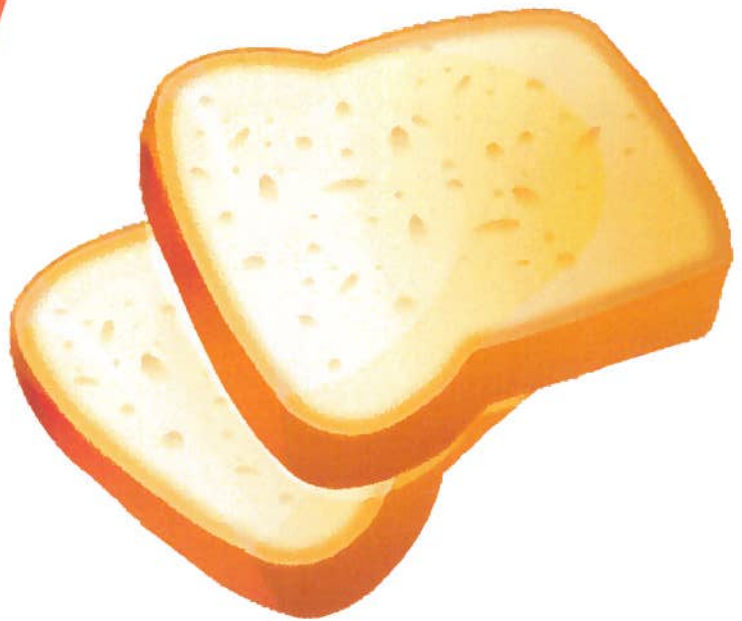
M. LENT



TRANCHE DE VIE! - 4

La visite du clown

Intervention avec la technique
des subpersonnalités)



Voici un exemple d'une intervention avec les subpersonnalités qui s'est avérée efficace avec un de mes élèves.

Au cours d'une leçon en mathématique, Steven avait beaucoup de plaisir à faire rire les élèves. Avec ses bouffonneries, j'arrivais difficilement à capter l'attention de tous mes élèves. J'ai rapidement occupé mes élèves en leur demandant d'accomplir une tâche afin de pouvoir intervenir seule avec Steven.

Puisque nous avons fait, dans les jours précédents, un travail sur les subpersonnalités, j'ai questionné cet élève: « Steven, le comportement que tu avais pendant la leçon de mathématique m'a dérangée. Quel nom donnerais-tu à cette subpersonnalité?

- Je ne sais pas...

-Moi, je l'appellerais le clown. Quelles sont les qualités d'un clown?

-Il fait rire les gens. Il leur raconte des blagues.

-Tu as raison. Les clowns sont drôles et font rire les gens. Est-ce qu'il y a d'autres moments, où tu fais rire les gens?

- Oui, dans les partys de Noël, je fais tout le temps rire mes oncles et mes tantes.

--Ah oui! C'est vrai que c'est un bel exemple d'un moment où tu peux faire rire les gens. Mais lorsque j'enseigne, le clown n'a pas sa place parce qu'il empêche les autres et toi-même de se concentrer. À quels moments pourrait-il être présent à l'école?

-Aux récréations?

-Oui, c'est un bon moment. Tu sais, moi aussi je l'aime bien ton clown, mais il n'est pas le bienvenu lorsque j'enseigne une leçon. On pourrait peut-être lui laisser une petite place pour nous raconter une blague tous les jours. Qu'en penses-tu?

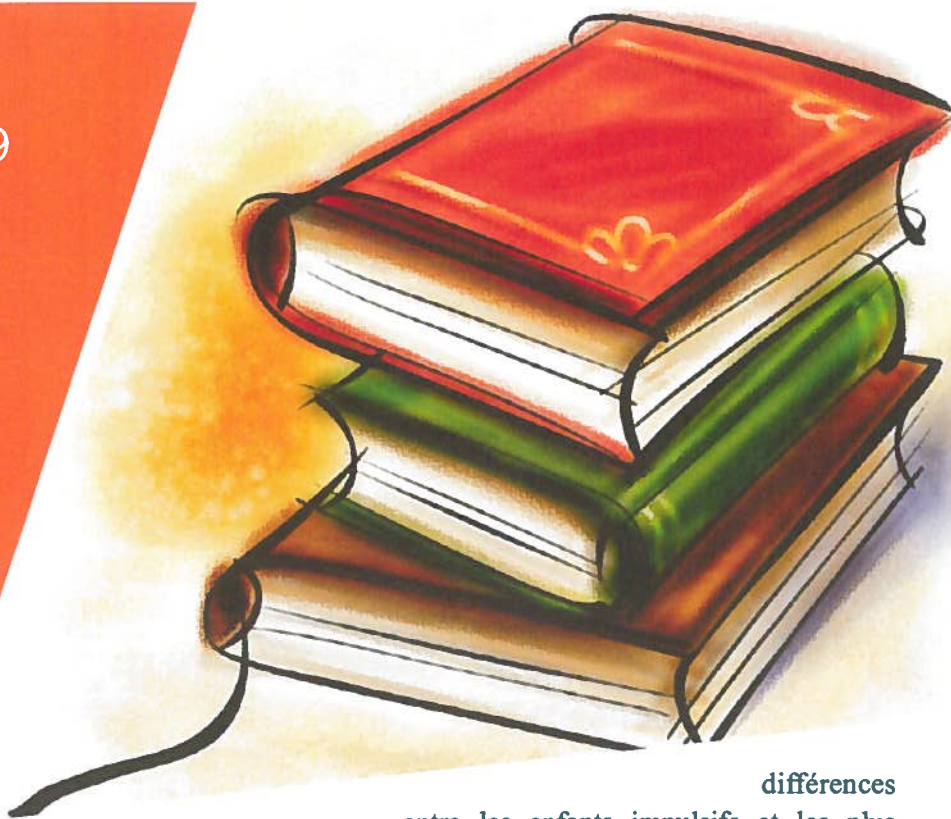
C'est ainsi que Steven et moi avons convenu de laisser une petite place au clown, tous les jours, deux minutes avant le dîner. C'était agréable de terminer les cours du matin sur une note de gaieté et de voir mes élèves quitter la classe en souriant. Tous les matins, il devait venir me voir pour me raconter sa blague afin que celle-ci soit approuvée. Il va sans dire que cette intervention a renforcé mon lien d'attachement avec mon élève.

On se motive!



SOIF D'APPRENDRE - 9

Le test de la guimauve¹⁸



différences
entre les enfants impulsifs et les plus
patients devenus adolescents étaient étonnantes!

Goleman (1997) rapporte:

Dans les années 60, Walter Mischel fit une expérience très intéressante avec des enfants de 4 ans pour mesurer leur capacité à reporter la satisfaction d'un désir à plus tard, donc de résister à leurs pulsions.

Dans celle-ci, on rencontrait des enfants de 4 ans, un à un dans une pièce. L'expérimentateur proposait à l'enfant un bonbon qu'il pouvait manger immédiatement, s'il le souhaitait. Toutefois, s'il pouvait attendre 15 minutes, soit au retour de l'expérimentateur, il pourrait en manger deux. Durant ce délai d'attente, l'expérimentateur quittait la salle et on observait les comportements de l'enfant. La majorité des enfants mangeait le bonbon. Ceux qui patientaient se trouvaient une façon de se distraire: ils jouaient avec leurs mains, se cachaient la tête, se parlaient à eux-mêmes, etc. (Goleman, 1997).

Le plus intéressant dans cette étude fut les constats observés, douze à quatorze ans plus tard. En effet, les

Ceux qui avaient résisté à la tentation étaient devenus des adolescents prêts à affronter la vie en société: efficaces, sûrs d'eux et capables de surmonter des déboires. Ils connaissaient moins le doute, la peur et l'échec, savaient conserver leur sang-froid et gardaient l'esprit clair lorsqu'ils étaient soumis à des pressions: ils acceptaient les épreuves et s'efforçaient d'en venir à bout au lieu de baisser les bras; ils ne comptaient que sur eux-mêmes et se montraient confiants et dignes de confiance. Ils prenaient des initiatives et se lançaient dans des projets. Plus de dix ans après le test, ils restaient capables de remettre à plus tard une récompense. (p. 110)

Dans l'ensemble, ceux qui à quatre ans avaient saisi le bonbon ne possédaient pas ces qualités.

Ils avaient plus tendance à éviter le contact avec autrui, étaient têtus, indécis, facilement contrariés par leurs déboires, avaient souvent une piètre opinion d'eux-mêmes et de leurs capacités, et étaient paralysés en cas de tension. Ils étaient plus

La récompense utilisée (bonbon, guimauve, caramel, etc) varie selon les recherches.

souvent méfiants et vexés de ne pas « obtenir assez », jaloux et envieux, susceptibles, et donc sources de conflits. Et après toutes ces années, ils restaient incapables de retenue. (*Ibid*, p. 110-111)

Ces derniers furent également évalués à la fin de leurs études secondaires. Encore une fois, les moins impulsifs se concentraient davantage et étudiaient mieux, exprimaient bien leurs idées, étaient capables de raisonnement, faisaient des plans et les mettaient en oeuvre. De plus, leurs résultats aux examens d'entrée à l'université étaient 20 % plus élevés que les autres.

Ce test a été repris de nombreuses fois. Il est possible de voir quelques expériences plus récentes qui ont été filmées.

Elles sont téléaccessibles sur les sites suivants:

<http://www.youtube.com/watch?v=Y7kjsb7iyms>

L'expérience commentée par le Dr. Walsh:

<http://www.youtube.com/watch?v=amsqeYOk--w>

N.B. Si les liens ne fonctionnent pas, sur le site <http://www.youtube.com>, taper « marsmallow test ». Vous pourrez également trouver la vidéo du Dr Walsh en tapant « Dr David Walsh ».

La vidéo commentée par le Dr. David Walsh est particulièrement intéressante, car on y apprend plusieurs informations pertinentes. À titre d'exemples¹⁹:

- Une attente de 15 minutes pour un enfant de quatre ans équivaut à une attente de 15 heures pour un adulte.
- 4 enfants sur 11 ont mangé la guimauve dans la première minute.
- Le test de la guimauve est un bon indice de prédiction sur la réussite à l'école et dans la vie.
- De façon générale, les enfants qui sont capables d'attendre pour obtenir une deuxième guimauve:

- réussissent mieux à l'école
- sont plus heureux
- sont plus populaires

- Il faut apprendre aux enfants à avoir une maîtrise de soi et à reporter la satisfaction de ses désirs à plus tard.

- C'est la tâche des enfants de pousser encore les limites. C'est la tâche des parents de fixer les limites.

- Il importe de préciser les conséquences (positives et négatives) de reporter son plaisir à plus tard.

- Si on dit « non » à une demande de l'enfant et que l'on cède un peu plus tard, l'enfant comprendra que « non » veut dire « plus tard ».

- Reporter le plaisir à plus tard s'enseigne.

Il peut être intéressant de présenter aux élèves une vidéo du test de la guimauve.

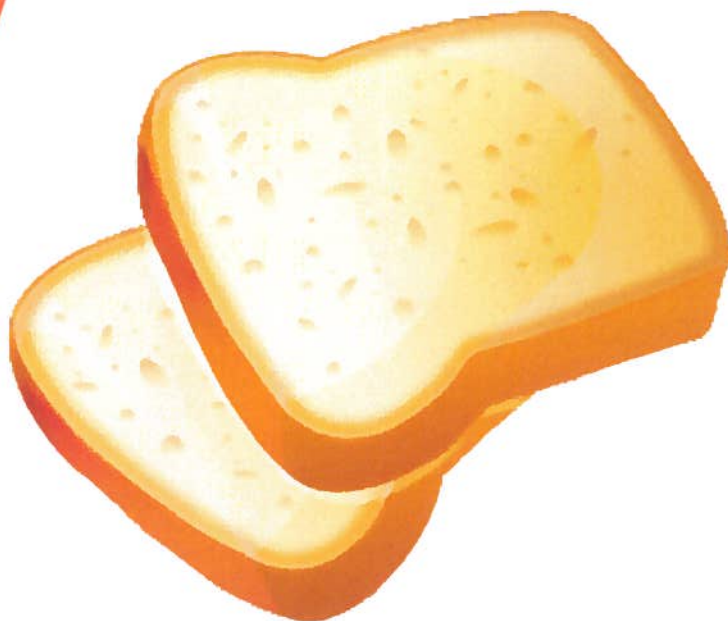
Des enseignantes que j'accompagne ont proposé aux élèves de vivre l'expérience. Certaines ont utilisé des guimauves et d'autres des Smarties. Par exemple, une a donné un petit sac rempli de vingt Smarties. À la fin de la journée, elle remettait une quantité supplémentaire équivalente au nombre de Smarties restantes dans le sac de l'élève. Quelques semaines plus tard, elle a également repris l'activité en invitant les élèves à obtenir un meilleur résultat que la première fois.

J'ai également utilisé cette vidéo lors d'une rencontre de parents afin de les sensibiliser à l'importance d'apprendre aux enfants à reporter leur plaisir à plus tard. Les parents ont adoré la vidéo et plusieurs ont même repris l'expérience avec leur enfant.

Traduction libre de la vidéo de l'expérience du Dr. David Walsh téléaccessible sur le site suivant:
<http://www.youtube.com/watch?v=amsqeYOk--w>

TRANCHE DE VIE! - 5

Les répercussions du test de la guimauve dans ma classe



Dans ses mots, mon petit Xavier voulait rappeler aux autres qu'il était important d'être capable de reporter la satisfaction de ses désirs à plus tard.

Nous déterminâmes que le moment le plus approprié pour regarder les photos serait à la fin de la journée. Pour convaincre mes élèves les moins patients, je leur racontai que lorsque j'étais une enfant, je devais attendre jusqu'à minuit, la veille de Noël, pour déballer mes cadeaux. Je trouvais cela extrêmement difficile et je pleurais souvent. Cependant, lorsqu'arrivaient les douze coups de minuit, mon excitation était au maximum et je savourais chacun des présents reçus avec une joie immense. Le fait d'avoir réussi à attendre augmentait ma joie.

Après la lecture d'un article très intéressant sur le test de la guimauve, je me permis, le lendemain matin, de vulgariser l'expérience à mes élèves de 3e année. Ils considéraient l'expérience amusante et trouvaient étonnant d'apprendre les constats de cette étude chez ces personnes rencontrées douze à quatorze ans plus tard.

La semaine suivante, je trouvai dans mon pigeonier les photos des élèves prises par un photographe dans les semaines précédentes. Celles-ci étaient attendues par mes élèves et je savais qu'ils seraient excités à l'idée de les voir. Tout à coup, il me vint l'idée de reporter leur plaisir à plus tard...

Après l'entrée des élèves, je leur annonçai que nous avions reçu leurs photos: « Est-ce que vous aimeriez qu'on les regarde maintenant? » Tous les élèves scandèrent: « Oui! Oui! Oui!» Puis, tout à coup, Xavier s'exclama: « Non! C'est un piège! Rappelez-vous les enfants de la guimauve! Si on les regarde tout de suite, on va être malheureux plus tard!

À quelques reprises dans la journée, lorsqu'un enfant mentionnait qu'il avait hâte de regarder les photos, j'invitais les élèves à visualiser à quel point ils auraient du plaisir et seraient fiers d'eux d'avoir attendu aussi longtemps.

Le moment fatidique arriva. Je fermai les lumières et je parlai à voix basse afin d'amplifier la magie de ce moment. Je pouvais voir sur leur visage à quel point ils étaient fiers d'avoir réussi à attendre aussi longtemps. Cette activité improvisée fut un pur moment de bonheur avec mes élèves.

Compétences émotionnelles:

- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Se motiver à poursuivre les efforts pour atteindre un objectif.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

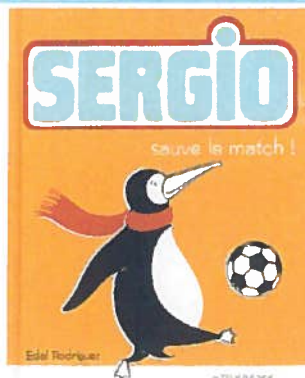
- Lire des textes variés et apprécier des oeuvres litt.

Autres pistes d'exploitation

- *Écrire des textes variés
- *Communiquer oralement

Matériel:

- Livre de Rodriguez, E. (2009). *Sergio sauve le match!* Paris: Éditions Actes Sud junior
- Lecture interactive *Sergio sauve le match*, p. 169 à 172.

Durée: 45 minutes**RÉSUMÉ DU LIVRE**

« Sergio, le pingouin, rêve d'être un joueur de « foot » étoile, mais il accumule les maladresses. Tellement, que lors de la formation des équipes, il est toujours le dernier choisi, jusqu'au jour où sa mère lui conseille de devenir gardien de but. Il s'entraîne sans relâche pour parfaire son jeu. Au championnat, où les pingouins disputent une partie décisive contre les goélands, c'est Sergio qui permet à son équipe de gagner en arrêtant le ballon d'une façon spectaculaire. Cet album permet de croire en ses rêves, si on prend les moyens de les réaliser. Dans cette histoire, la persévérance et l'entraînement représentent les clés du succès. » (LO)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective, faire la lecture interactive présentée aux pages suivantes.

AUTRES PISTES D'EXPLOITATION

- Relever les verbes d'action contenus dans le texte. (LO)
- Raconter ou écrire une expérience personnelle de réussite sportive (ou autre) en indiquant les moyens utilisés pour arriver à ses fins. (adaptation de Livres ouverts)



Lecture interactive du livre

Sergio sauve le match

Auteur et illustrateur : Edel Rodriquez

Éditeur : Actes Sud junior

Lecture interactive créée par: Chantale Mercier, conseillère pédagogique, CSDHR

Préparation de la lecture

- **Présenter aux élèves la façon d'aborder le livre pour rendre le processus transparent.**

Pour commencer, nous allons...

- Observer la page couverture et la 4^e de couverture.
- Je vais vous poser des questions sur celles-ci pour vous permettre d'anticiper l'histoire en formulant des hypothèses.
- Je vais vous montrer quelques images et nous allons poursuivre nos hypothèses.
- Nous allons choisir notre intention de lecture.

Durant la lecture...

- Je vais parfois arrêter pour vous demander votre opinion ou vos réactions.
- Nous allons vérifier si nos hypothèses étaient bonnes. Nous en ferons aussi de nouvelles.

À la fin de la lecture...

- Je vais vous demander de résumer l'histoire dans vos mots, en groupe. Je vous poserai aussi des questions de compréhension.
- Je vais revenir sur certains passages du texte pour que vous puissiez me donner votre interprétation et la comparer avec celle des autres.
- Je vais vous demander votre opinion ou vos réactions.

Pourquoi allons-nous faire tout cela?

En nous questionnant sur le sens du titre et des illustrations, en émettant des hypothèses avant et pendant la lecture, en nous donnant une intention de lecture précise, en comparant notre compréhension avec celle des autres, nous retenons beaucoup plus d'éléments de l'histoire et nous comprenons davantage ce que nous lisons.

- **Expliquer le choix du livre.**

Ex.: J'ai choisi ce livre parce qu'il m'a fait rire. De plus, je crois que ça pourrait intéresser les garçons.

- **Présenter le livre, explorer le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte; questionner les élèves pour les amener à anticiper l'intrigue.**

- D'après vous, qu'est-ce que cet album va nous raconter?
- Qui est Sergio?
- Qu'est-ce qu'il va faire?
- De quel match s'agit-il?
- Quelles difficultés Sergio pourrait-il rencontrer en jouant au soccer?

- **NE PAS LIRE LA 4^E DE COUVERTURE. Lire plutôt la page d'introduction.**

Demander aux élèves ce qu'est pour eux le football et clarifier le fait que dans ce livre, on utilise le terme foot ou football pour parler de soccer.

- **Survoler ensuite quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui pourront contribuer à enrichir l'intention de départ.**

Montrer les pages 10 et 11 où il est écrit « Je prends le poisson » et demander aux élèves :

- Que se passe-t-il?
- Comment Sergio se sent-il?
- Est-ce un joueur de soccer qui a du talent?

Montrer les pages 14 et 15 où il est écrit « oups », « ouille » « désolé » et laisser les élèves confirmer ou infirmer les hypothèses relativement à la question précédente.

Montrer les pages 20 et 21 où il est écrit « ça va être du gâteau » et demander aux élèves :

- Qu'est-ce que l'on peut comprendre avec cette illustration?

- **Faire émerger des connaissances antérieures en lien avec l'intention de lecture choisie. (Revenir sur la page couverture)**

- Est-ce que cela t'est déjà arrivé de «sauver un match»? Dans quelles circonstances?

- **Inviter les enfants à proposer une intention de lecture. (Préciser au besoin cette intention.)**

- Qu'est-ce que nous allons chercher à découvrir en lisant cet album?

Nous allons tenter de découvrir comment Sergio sauvera le match.

Il est également possible de choisir une autre intention de lecture formulée par les enfants et qui est appropriée.

Lecture proprement dite

- **Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les enfants à anticiper fréquemment la suite.**
- **Laisser les enfants commenter et réagir (certains se souviendront des hypothèses formulées lors de la préparation de la lecture et ils auront envie de dire qu'ils avaient vu juste).**
- **Poser des questions pour susciter les commentaires des enfants.**

Après la page 5 où il est écrit: « Une vraie star du foot », demander :

- Comment se fait-il qu'il soit une star?

Après la page 12 où il est écrit: « Il sort de la maison pour se rendre au stade », demander :

- Que pensez-vous de la suggestion de la mère?

Après la page 21 où il est écrit: « Ça va être du gâteau » demander :

- Le match sera-t-il facile à gagner? Pour quelle équipe? Pourquoi?

Après la page 27 où il est écrit: « Et surtout, ne quitte pas le ballon des yeux! », demander :

- Va-t-il arriver à sauver le match? Comment?

Vous pouvez au moment de votre choix faire rappeler l'intention de lecture formulée.

Réaction au récit

- **Demander aux élèves de faire le rappel de l'histoire (peut être fait par un seul élève ou collectivement).**
- **Revenir sur l'intention de lecture :**
 - Comment Sergio a-t-il réussi à sauver le match?
- **Inviter les enfants à exprimer leur amusement, leur plaisir, leur surprise. Les inciter à partager leur expérience personnelle, leur interprétation appréciation de l'histoire.**
- **Poser les questions de compréhension suivantes:**
 - Quel était le problème de Sergio?
 - Quelles sont les actions importantes qu'il a faites pour en arriver à gagner le match?
 - De qui a-t-il reçu des encouragements pour en arriver à s'améliorer?
 - Qu'est-ce qui a changé dans l'attitude de ses coéquipiers entre le début et la fin de l'histoire?
- **Poser les questions d'interprétation suivantes :**
 - Quel est le message que l'auteur a voulu nous livrer dans cette histoire?
 - Quel a été le moment le plus important dans cette histoire?
- **Poser les questions de réaction suivantes :**
 - Comment te serais-tu senti à la place de Sergio lors de l'arrivée de l'équipe adverse?
 - Qu'aurais-tu fait?
 - T'est-il déjà arrivé de vivre une situation semblable à celle de Sergio?
- **Poser la question d'appréciation suivante :**
 - Quelles sont les valeurs qui sont véhiculées dans cette histoire?

Retour sur la manière de lire

Inviter les enfants à réfléchir sur la manière de faire la lecture (se donner une intention de lecture, émettre des hypothèses, les valider pendant la lecture et réagir) :

- Comment a-t-on procédé pour préparer la lecture?
- Qu'avons-nous fait pendant la lecture?
- Qu'a-t-on fait après la lecture?

SOIF D'APPRENDRE - 10

Les niveaux de motivation

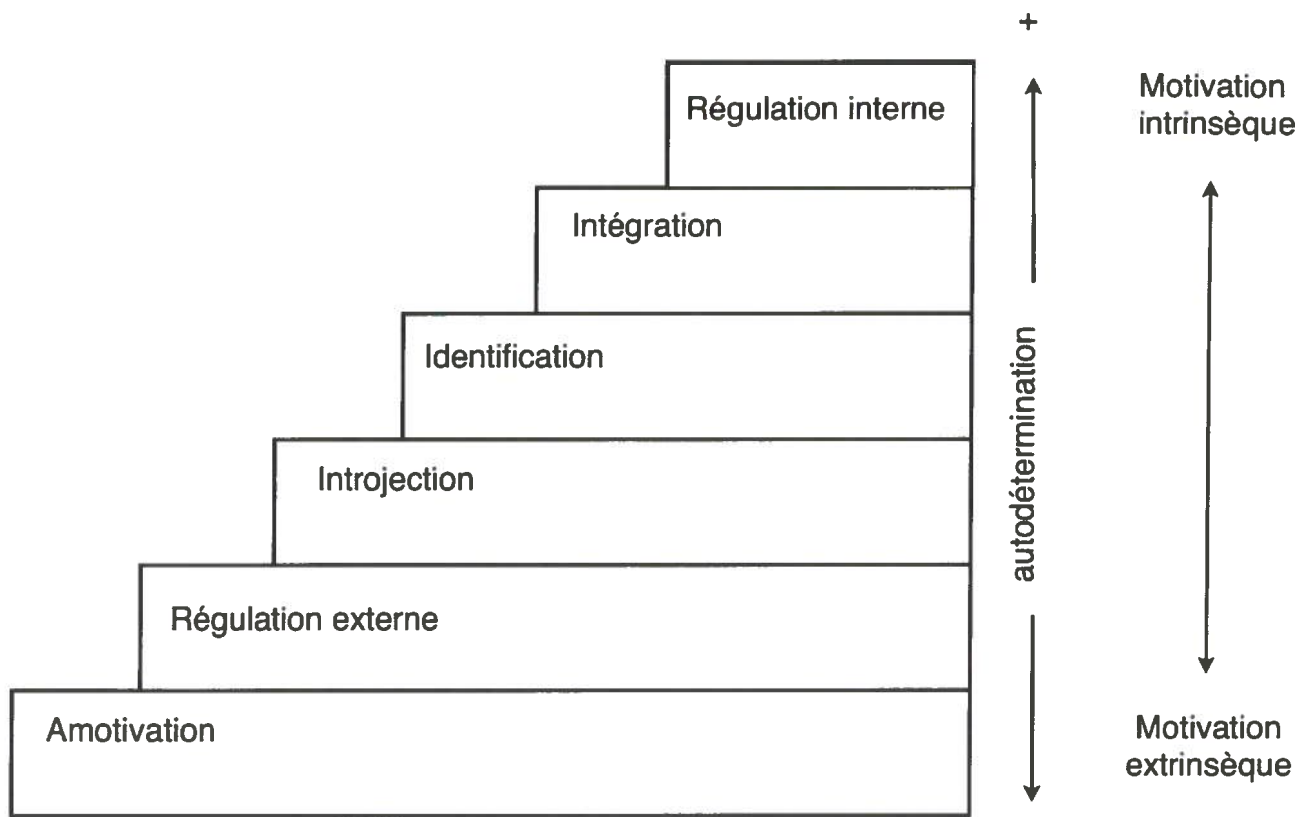


La motivation d'une personne peut être intrinsèque (soit intérieure à la personne) ou extrinsèque (extérieure à la personne). Voici comment Guay, Roy, Renaud-Dubé et Litalien (2011) les distinguent.

La motivation intrinsèque consiste à faire une activité parce qu'elle apporte du plaisir et de la satisfaction. Autrement dit, la récompense associée au fait de réaliser l'activité est simplement le plaisir qui en découle. À l'inverse, la motivation extrinsèque implique que l'individu exécute une activité afin d'obtenir une récompense tangible, par exemple, recevoir de l'argent ou des bonbons, ou d'éviter une punition, telle que se voir priver de télévision. » (p. 98)

Deci et Ryan (2000, dans Guay, Roy, Renaud-Dubé et L'italien, 2011) ont proposé un continuum d'autodétermination. Celui-ci présente six types de motivation échelonnés selon le niveau d'autodétermination de la personne : amotivation, régulation externe, régulation introjectée (ou introjection), régulation identifiée (ou identification), régulation intégrée et motivation intrinsèque (ou régulation interne). Benoit (2003) compare ces niveaux à un escalier. La marche la plus basse correspond à l'amotivation. Les premières marches de l'escalier portent davantage sur une motivation extrinsèque. Plus l'on monte, plus la motivation devient intrinsèque et correspondent à une motivation autodéterminée. La figure de la p. 175 illustre ces six niveaux.

Afin de comprendre les distinctions entre chacun de ces niveaux, vous trouverez à la p. 175 des exemples de caractéristiques des élèves de ces niveaux. La dernière colonne du tableau présente quelques exemples d'intervention que vous pouvez appliquer pour aider les élèves à passer à un niveau qui exige plus d'autodétermination.



Continuum de détermination (ou les niveaux de motivation)

Adapté du Continuum d'autodétermination de Ryan et Deci (2000, dans

Il est possible de présenter le continuum d'autodétermination aux élèves. Bien entendu, celui-ci devra être vulgarisé. Vous pourriez, par exemple, l'appeler l'escalier de la motivation. Pour ces fins, nous vous suggérons d'utiliser l'escalier présenté à la p. 177.

Le continuum d'autodétermination (Les niveaux de Deci)

Types de motivation	Caractéristiques des élèves qui ont ce niveau de motivation	Comment aider les élèves qui ont ce niveau de motivation?
amotivation	L'élève amotivé est peu intéressé par l'école. Il questionne l'utilité de ce qui est fait en classe et se trouve souvent incompetent.	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir des réponses à la question « À quoi ça sert? » - Établir des liens avec des activités qu'il aime. - Souligner ses réussites. - Avoir des attentes/exigences réalistes.
régulation externe	L'élève agit pour recevoir une récompense ou pour éviter un inconvénient (punition).	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les récompenses à bon escient et à court terme. Pour éviter la dépendance aux récompenses, délimiter le temps pendant lequel ce système s'appliquera.
introjection	L'élève collabore par conformisme, recherche l'approbation de ses pairs, veut imiter une idole ou recevoir une reconnaissance sociale.	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter des modèles qui ont réussi. - Offrir des occasions de travailler en équipe. - Être un modèle pour les élèves.
identification	L'élève veut faire plaisir aux adultes à qui il est attaché (son enseignant, ses parents). L'intérêt pour le cours est souvent lié à son attachement à l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter l'élève à être présent lors des rencontres de parents. - Lui démontrer un intérêt pour ses parents et inviter ses derniers à être un pont d'attachement - Être un pont d'attachement avec les autres enseignants : « Tu es privilégié de faire de la musique avec un grand musicien comme M. Eric. »
intégration	L'élève est motivé par ses propres objectifs : il se fixe des objectifs et travaille pour les atteindre.	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter l'élève à écrire ses objectifs et à les afficher. - Inviter l'élève à discuter de ses buts et aspirations. - Prendre un temps d'arrêt pour inviter l'élève à ressentir la satisfaction et le bien-être éprouvé lors d'une réussite.
régulation interne	L'élève est curieux et s'intéresse à tout. Il aime apprendre et se sent compétent. C'est le niveau de motivation maximale.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuer à être présent pour lui. Les conseils nommés plus haut pourront encore être utilisés puisque la motivation peut fluctuer.

Adapté de Benoit (2003, p. 93-105)

Précision:

- Prendre conscience du niveau de sa motivation

Programme de formation

- Structurer son identité

Matériel:

- photocopies de l'escalier de la motivation, p. 177.

Durée: 20 minutes



EXPLICATIONS

L'escalier de la motivation de la p.177 présente une vulgarisation du continuum d'autodétermination. Au bas de l'escalier se trouve l'amotivation, soit l'absence de motivation. Plus on monte dans l'escalier, plus on passe d'une motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque. L'élève agit pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Puis, il le fait pour plaire à une personne à laquelle il est attaché. Cet attachement l'aidera à prendre confiance en lui et en ses moyens. Peu à peu, on pourra observer qu'il devient plus responsable et qu'il peut se fixer des buts.

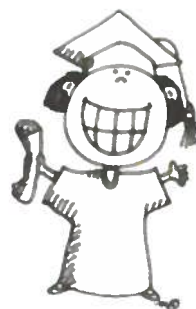
DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter l'escalier de la motivation aux élèves.
2. Leur demander de situer leur motivation par rapport à l'école. Inscrire la date près de cette marche. Ensuite, leur demander de se situer par rapport à une discipline ou un domaine particulier. Ex. Où se situe ta motivation dans les cours d'éducation physique? Dans les cours d'anglais? Pour ton entraînement au hockey? Pour tes cours de piano. Ainsi, l'élève prendra conscience que sa motivation n'est pas identique partout.
3. Faire un retour avec les élèves: «Est-ce que tu te sens bien sur cette marche? Où aimerais-tu être? Que pourrais-tu faire pour atteindre la marche supérieure? Est-ce que des élèves veulent nous partager une stratégie pour y arriver?»
4. Représenter ce tableau à quelques reprises au cours de l'année et proposer à nouveau aux élèves de se situer et d'inscrire la date. Faire un retour en comparant leurs résultats avec ceux obtenus la dernière fois.

Sur quelle marche je me retrouve ?

5

Je reconnais les bienfaits des efforts et du travail accompli. Je suis curieux et je m'intéresse à tout.



4

Je suis responsable...
Je travaille pour moi-même...
Je me fixe des buts.

3

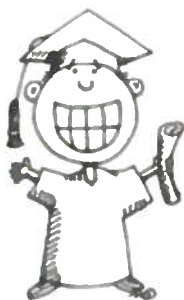
Je travaille pour faire plaisir à
mes parents, à mon prof...

2

Je travaille pour la
récompense (\$, cadeaux ...)

1

Je n'aime pas l'école.
Je ne travaille pas !



DÉPART

Adaptation du document de
Mélanie Ouellet

Compétences émotionnelles:

- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions
- Utiliser ses émotions

Précision:

- Identifier ses réussites

Programme de formation

- Structurer son identité

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ ET DE L'OUTIL**

Au départ, cette activité consiste à écrire et/ou à coller des photos représentant des réussites vécues par l'élève. Voici quelques exemples de ce que les élèves pourraient écrire ou coller:

- *J'ai été fier lorsque mon équipe et moi avons remporté le tournoi de hockey;*
- *J'ai été fier de moi lorsque mon nom a été inscrit sur le tableau d'honneur de la persévérance;*
- Photocopie d'un bulletin

Note: Il serait souhaitable que cette activité soit faite en devoir à la maison. Ainsi, les parents pourraient rappeler à l'enfant certaines réussites qu'il a oubliées.

Par la suite, lorsque les élèves seront confrontés à une situation difficile ou stressante, par exemple, avant un examen ministériel, les inviter à consulter leur page des réussites. Prendre quelques minutes en silence pour relire et regarder les photos afin de revivre le sentiment de fierté alors éprouvé.

Matériel:

- cahier émotionnel
- photographie d'une réussite de l'élève (facultatif)

Durée: 5 min.

Précision:

- Reconnaître et présenter aux autres une force ou un talent.

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement



Activité de Daniel Côté, Trousse d'activités *Classe à part*.

PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ

« Chaque élève dispose d'une semaine pour confectionner un trophée éponyme soulignant un talent, une qualité ou un trait de caractère particulier. Ce trophée doit être accompagné d'une fiche explicative qui précise le talent, la qualité ou le trait de caractère qui veut être mis en valeur. Dans cette fiche, l'élève explique aussi pour quelles raisons le trophée porte son nom en donnant des exemples de la façon dont il fait preuve personnellement du talent ou du trait de caractère associé au trophée. »

(Texte intégral de la fiche no 27 de la trousse d'activités *Classe à part*, de Daniel Côté, produite par Académie Impact.)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Au cours de la semaine, les élèves construisent leur trophée.
2. En utilisant la formule pédagogique du *témoignage* (voir p. 37), chaque élève présente son trophée.
3. Les trophées sont ensuite exposés dans le corridor avec leur fiche descriptive.

NOTE: La conception du trophée peut faire partie d'un travail évalué en arts plastiques. Par ce travail, il est possible de développer les compétences 1 et 3 qui sont: *Réaliser des créations plastiques personnelles* et *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ces camarades* pourraient.

Matériel:

- Différents matériaux que les élèves ont à la maison.

Durée: 20 minutes

BOL DE RÉCONFORT - 4

Croire en nos
élèves!

(Égide Royer)



Plus des trois quarts des élèves avaient réussi à atteindre la note de passage en langue maternelle et en mathématique. Les commentaires concernant les problèmes disciplinaires étaient très rares. La direction fit venir le jeune

Lorsqu'on manifeste clairement des attentes à des jeunes, leurs comportements ont tendance à les rejoindre. On raconte, dans les milieux de l'adaptation scolaire, l'histoire d'un jeune enseignant qui fut appelé, au début de septembre, à occuper un poste régulier dans une école secondaire. Évidemment, parce qu'il était le plus jeune, il se retrouva avec le groupe le plus difficile. Le directeur de l'école lui remit, en début d'année, les papiers d'usage concernant sa classe et l'assura de son soutien en cas de problème.

Néanmoins, les jours et les semaines passèrent et la direction n'entendit parler ni de cet enseignant ni de son groupe. C'était comme s'il n'existait plus. Cela était surprenant, compte tenu de la composition du groupe et du peu d'expérience de l'enseignant.

À la remise du premier bulletin, vers la mi-novembre, la direction prit connaissance des résultats de la classe. Telle ne fut pas sa surprise de constater que la moyenne du groupe était excellente.

enseignant à son bureau et lui fit part de sa surprise.

« Cher monsieur, quel est votre secret? Ce groupe devait être difficile. Je ne comprends pas comment vous avez réussi à faire ce que vous avez fait? »

« Monsieur le Directeur », lui répondit l'enseignant, « vous êtes très gentil de m'encourager de la sorte, mais j'aurais pu faire mieux. »

« Comment? » lui répondit un directeur très sceptique.

« Monsieur, avec le quotient intellectuel de ces jeunes, je m'attendais à des résultats encore meilleurs. Je vais devoir m'y mettre encore plus fort dans les mois qui viennent. »

Le directeur n'y comprenait rien.

« Comment avez-vous pris connaissance des quotients intellectuels de vos élèves? »

Ce texte est tiré intégralement du livre de Royer, É. (2005). Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser. Québec: École et comportement : p.112 à 114.

- Monsieur, en début d'année, vous m'avez remis une série de documents. Un d'entre eux me donnait le niveau d'intelligence (QI) de mon groupe-classe. Je m'en suis donc servi, dans mentionner de noms, pour motiver mes jeunes. Par exemple, je suis intervenu auprès de Pierre en lui disant qu'un gars brillant comme lui était capable de faire bien mieux. J'ai d'ailleurs dit à toute la classe que je me trouvais très choyé de pouvoir commencer ma carrière d'enseignant avec des jeunes aussi doués et que cette année serait remarquable. »

Le directeur n'y comprenait toujours rien et demanda au jeune enseignant d'aller chercher la liste des quotients intellectuels en question.

L'enseignant revint et commença à lire les noms que contenait sa liste :

« Pierre, 138
Michel, 142
Jocelyn, 133 »

Le directeur demande de voir la liste et s'exclama, après avoir déplié la partie supérieure :

« Cette liste n'a rien à voir avec l'intelligence! Il s'agit de la liste des numéros de casier de vos élèves! »

Les attentes de l'enseignant, basées sur une fausse information, avaient créé une situation, une prophétie positive qui s'était réalisée d'elle-même.

Compétences émotionnelles:

- Identifier ses émotions
- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précision:

- Apprendre à se fixer des buts réalistes et à poursuivre devant les difficultés

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Communiquer oralement

Matériel:

- un ordinateur avec une connection Internet
- un projecteur

La vidéo est disponible sur le site:

<http://www.youtube.com/watch?v=PoOcmnIVsLE>

Si le lien ne fonctionne pas, aller sur le site www.youtube.com inscrire *father and disabled son ironman* dans le moteur de recherche.

**DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Animer une discussion avec les élèves sous la forme d'une discussion collective. (Voir la p. 39.)

- Est-ce important de finir le premier? Terminer un examen le premier? Arriver le premier dans une course? Être le premier dans le rang?
- T'arrive-t-il d'être le premier? Comment te sens-tu?
- T'arrive-t-il d'être le dernier? Comment te sens-tu?
- Est-ce que le fait d'être le premier à terminer un examen garantit un meilleur résultat?
- Peut-on terminer le dernier et être fier de soi?

2. Leur raconter l'histoire suivante:

Un jour, un fils demanda à son père: « Papa, accepterais-tu de courir un marathon avec moi? » Le père accepta. Bien que cela fut extrêmement difficile, le père réussit à relever le défi. Puis, ensemble, ils parcoururent plusieurs marathons.

Mais un jour, le fils demanda un défi beaucoup plus pénible à son père: « Papa, accepterais-tu d'accomplir l'Ironman avec moi? »

L'Ironman est le « summum » des triathlons. Il s'agit de trois défis d'endurance: 3,86 km en natation, 180 km de vélo et 42 km de course à pied.

Croyez-vous que le père put relever le défi?

Source de l'image: <http://sports.espn.go.com/oly/news/story?id=2631338>

Durée: 30 minutes

3. Ajouter:

Ah oui! J'allais oublier... Le fils a un handicap majeur et il ne peut courir seul le marathon. Donc, chaque fois que le père relève le défi, il doit également porter le poids de son fils...

4. Présenter la vidéo aux élèves en utilisant le lien <http://www.youtube.com/watch?v=PoOcmnIVsLE>

(Si le lien ne fonctionne pas, aller sur le site de <http://www.youtube.com> et dans le moteur de recherche, inscrire *father and disabled son ironman*.)

5. Poursuivre la discussion avec les élèves:

- D'après vous, quel était l'objectif du père et du fils en faisant ce défi?
- Quelle position croyez-vous que le père et le fils ont obtenue dans cette course?
- Croyez-vous qu'ils sont fiers de leur résultat?
- Est-ce important de finir le premier?
- Peut-on terminer le dernier et être fier de soi?

6. Terminer en racontant aux élèves que pour s'inscrire à un *ironman*, il faut pouvoir le réaliser à l'intérieur d'un certain temps. Le père dut faire preuve d'une grande persévérance, car lors de ses premières tentatives, il ne pouvait l'accomplir dans les délais prescrits.

Durée: 30 minutes

Compétences émotionnelles:

- Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions

Précisions:

- Prendre conscience de ses réactions face aux difficultés rencontrés
- Se motiver à poursuivre devant des difficultés

Programme de formation

- Structurer son identité

Français:

- Écrire des textes variés
- Communiquer oralement

Matériel:

- un ordinateur
- un projecteur ou un TNI
- accès à Internet

La vidéo est disponible sur le site: <http://www.youtube.com/watch?v=pQpbrSVDAf8>

Si le lien ne fonctionne pas, sur le site youtube.com, taper *Are you strong* dans la zone de recherche.

Durée: 30 min.

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ**

Cette activité est basée sur une vidéo qui circule sur Internet: *Are you strong?* Dans celle-ci, on peut y voir Nick Vujicic, un jeune homme lourdement handicapé: il n'a ni bras ni jambes, seulement deux petits pieds.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. En utilisant la formule pédagogique de la discussion collective (voir p. 39), poser les questions suivantes aux élèves:

- Vous arrive-t-il parfois de vous décourager?
- Dans quelles circonstances?
- Que faites-vous?
- Vous arrive-t-il parfois de ne rien faire pour y remédier?
- Comment vous sentez-vous?

2. Faire une présentation du jeune homme de la vidéo.

Nick Vujicic est né sans bras ni jambes. Il a seulement deux petits pieds. Il a rencontré de nombreuses épreuves dans sa vie. Quand il vivait dans l'État de Victoria, une loi l'empêchait d'aller à l'école à cause de ses handicaps! Plus tard, lorsque la loi changea enfin, il put aller à l'école, mais il fut martyrisé. Adolescent, Nick lut un article de journal sur un autre homme lourdement handicapé. Il réalisa qu'il n'était pas le seul à rencontrer de dures épreuves. Dès lors, il fonda l'organisme *Life without limbs* (la vie sans membre).

3. Présenter la vidéo.

4. Inviter les élèves à réagir à cette vidéo.
 - Cette vidéo vous touche-t-elle? Pourquoi?

Depuis, Nick a développé de nombreuses techniques pour vivre plus «normalement». Il peut écrire à l'ordinateur avec ses pieds, jouer de la batterie à pédales, se peigner, etc.

Cependant, s'il était seul et qu'il lui arrivait accidentellement de tomber, comment pourrait-il se relever puisqu'il n'a pas de bras sur lesquels s'appuyer? Resterait-il au sol jusqu'à ce quelqu'un le trouve? Et vous, que feriez-vous si vous étiez dans la même situation?

2. Présenter la vidéo.

3. Inviter les élèves à réagir à cette vidéo dans leur cahier d'intelligence émotionnelle. Les questions suivantes pourraient les guider:

- Cette vidéo vous touche-t-elle? La trouvez-vous inspirante? Pourquoi?
- Que ferez-vous la prochaine fois que vous tomberez? (Préciser aux élèves qu'il s'agit du sens figuré.)
- Si vous rencontriez Vick Vujicic, que lui diriez-vous?
- Connais-tu d'autres personnes qui trouvent la force de se relever dans les épreuves?

BOL DE RÉCONFORT - 5

L'écrivain

(Paroles de la chanson
d'Alexandre Poulin)



Dommage, ça n'allait rien changer
J'coulerais le test du Ministère
Lundi, j'enverrais mon C.V.
À l'usine de mon père

Mais la veille de l'examen final
Le bon monsieur Désilet
M'a tendu un crayon banal
Roulé dans un velours épais

Et puis, tout en fixant ma main
Y a dit : «C'crayon-là y est magique
Prends-le demain pour l'examen
Il sait les réponses et les répliques

J'ch'pas du genre à croire tout c'qu'on me dit
Mais mon prof inspirait confiance
Pis j'voulais croire un peu aussi
Qu'j'avais peut-être encore une

D'ailleurs, à la seconde où je l'ai pris
J'ai senti comme un changement
J'vous jure que j'vous conte pas d'menteries

Et contre toutes mes espérances
Y écrivait pratiquement tout seul
Sans blague, ç'avait presque pas de sens
De le voir danser sur les feuilles

J'ai grandi pas loin d'ici
Dans le 3^e arrondissement
Où les rêves se font endormi
Une fois debout, on a pus l'temps

Mon père gagnait sa vie
À l'usine de Camaro
Pareil comme son père avant lui
Même qu'il posait le même morceau

Ma mère faisait des ménages
Moi, j'rêvais d'être écrivain
Et pis de pelleter des nuages
Pour que le soleil brille enfin

Mais j'étais si mauvais à l'école
Que je pensais pas que j'y arriverais
J'tais pas de ceux qu'on traitait de «bolle»
Même quand j'donnais tout c'que j'avais

Mais y avait monsieur Désilets
Un prof fin et disponible
Qui m'avait pris sous son aile
Et croyait en mon talent subtil

J'ai donc passé mon examen
Comme un p'tit test et routine
Avec quelque chose comme 80
Presque aussi haut que mon estime

J'aurais dû rendre le crayon
J'étais quand même pas un voleur
Mais pour une fois qu'jeme trouvais bon
Pis qu'l'avenir était en couleurs

J'ai mis le stylo dans ma poche
Pis j'suis parti en courant
La conscience aussi lourde qu'une roche
Qu'on brise pour en faire du ciment

Et au fil des années
J'suis devenu l'auteur que j'espérais
J'ai même vendu dans le monde entier
Tous mes bouquins et mes essais

Mais avec le sentiment étrange
Qu'au fond j'avais rien accompli
Le crayon vainquait les pages blanches
Moi, je n'étais que son outil

J'me suis mis à boire plus qu'il ne faut
Pour oublier qu'je n'étais rien
Que j'roulais dans une Camarao
Sur laquelle mon père s'usait les mains

En plus, j'avais toujours peur
Qu'on me vole mon précieux crayon
Ou que me dénonce mon professeur
Là, c'en serait vraiment fini pour de bon

Il m'a retrouvé hier soi
À une séance de dédicaces
Tout autour de ses yeux noirs
Le temps avait laissé sa trace

Je lui devais mon succès
Et des excuses comme de raison
J'ai dit «Monsieur Désilet,
Vous venez chercher votre crayon?»

Il m'a souri tristement
En disant : «T'a toujours pas compris
Y est dans ta tête, ton grand talent
Le stylo v'nait d'chez Uniprix»

«Laisse-moi le regarder maintenant
je suis fier de toi
y a pas un seul de tes romans
que j'ai pas lu au moins trois fois»

Moi, j'me suis levé d'un coup
J'en croyais juste pas mes oreilles
J'ai pris mon vieux prof par le cou
La vérité me donnait des ailes

Tellement qu'en arrivant chez moi
J'ai jeté le stylo par la fenêtre
La lumière brillait sur les toits
Et les mots dansaient dans ma tête

J'ai pas fermé l'œil de la nuit
J'ai écrit sans m'arrêter
Le nombre de feuilles que j'ai noircies
J'pourrais même pas les compter

Ça raconte l'histoire d'un p'tit gars
Qu'y a tellement pas confiance en lui
Qu'il trouve plus facile de croire
Qu'un croyait peut faire d'la magie

Car dans le 3^e arrondissement
Les rêves volent pas très haut
On les laisse traîner sur un banc
Devant l'usine de Camaro

Et comme on entend la machine
Crier jusque dans'cour d'école
On comprend vite dès qu'on est p'tit
Qu'y a juste les oiseaux qui s'envolent

BOL DE RÉCONFORT - 6

Les remerciements
de David...
10 ans plus tard!



À la suite de mon premier cours en intelligence émotionnelle, ma classe de troisième année était rapidement devenue un laboratoire! Après chacun de mes cours, mes élèves souhaitaient que je leur fasse un compte-rendu de ce que j'avais appris et ils appréciaient les activités que je leur proposais.

La plupart de ces activités étaient réalisées avec tout le groupe, mais j'espérais pouvoir observer des changements avec David, un élève qui manifestait un trouble du comportement.

Peu à peu, j'ai constaté qu'il était en mesure de nommer ses émotions et de décrire comment il se sentait. Il utilisait le coin émotionnel pour l'aider à maîtriser ses émotions. Dans son carnet de comportement, on pouvait constater une

amélioration au regard de la violence verbale et physique. Lors d'un appel à la maison pour souligner ses bons coups, sa belle-mère me confirma qu'elle avait fait les mêmes constats. Elle me questionna également sur un objet qu'il avait fait à l'école et qu'il voulait refaire à la maison, soit une « boîte réconfortante »²⁰.

Le mois de juin arriva et je devais préparer un kiosque présentant un projet réalisé pour mon cours en intelligence émotionnelle. Dans ma tête, mon projet se résumait en un seul mot : David! Dans son dernier carnet de comportement, celui-ci

n'avait perdu aucun point. J'étais tellement fière de lui! Je lui ai donc demandé s'il voulait m'aider en participant à l'élaboration de mon kiosque pour présenter ce que nous avions fait en classe. Il était très content. Il expliquait avec une grande aisance les activités et les notions vues en classe, dont le cerveau triunique. Il présentait aux enseignants ses carnets de comportement en ordre chronologique en commentant ce qu'il avait fait pour perdre moins de points. C'était très touchant! D'ailleurs, je n'étais pas la seule à être très émue...

20. Il s'agit de l'outil 8 présenté à la p. 66.

Lors de la dernière journée de l'année scolaire, à mon grand étonnement, je retrouvai dans la poubelle, tous les carnets de comportement de David. Je n'y comprenais rien! Ne souhaitait-il pas les conserver précieusement? N'était-il pas fier de ses réussites? Mon élève me fit alors une grande leçon : «Madame Mélanie, je sais maintenant que je n'ai pas besoin d'un carnet de comportement pour bien me comporter!»

Tout récemment, soit dix ans plus tard, j'ai eu des nouvelles de David qui a maintenant 18 ans. Dans un courriel, il mentionnait qu'il ne se souvenait plus de toutes les activités faites en classe, mais que cela l'avait aidé tout long de son parcours scolaire. Il en était reconnaissant et me remerciait.

Aujourd'hui, David, c'est moi qui te remercie. Tu m'as permis d'être une meilleure enseignante et de croire que je pouvais faire une différence dans la vie des élèves et des enseignants. Merci!



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaudin, A. (1999). L'intelligence émotionnelle... l'autre intelligence. *Vies-à-vies*, 12(1), 1-3.
- Beaulieu, D. Techniques d'impact pour grandir: illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants. Lac-Beauport: Éditions Académie Impact.
- Benoit, J.-A. (2003). *Visuel, auditif ou kinesthésique*. Montréal: Éditions Québecor.
- Berthoz, S. (2011). L'alexithymie ou le silence des émotions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 7, 90-95.
- Bombèr, L. M. (2012). *Aider l'élève en souffrance. Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (Trad. Par F. Hallet). Bruxelles : De Boeck.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2012). *Caregiving, mentalisation et cie, Document présenté dans le cadre du cours APR 845 -Relation d'attachement en enseignement, Université de Sherbrooke, cohorte de Granby, automne 2012.*
- Bovay, M. (2007). *La violence faite à l'école. Apprendre à vivre ensemble*. Québec: Septembre éditeur.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre: guide sur la gestion de classe participative*. Montréal: Les éditions de la Chenelière inc.
- Central Wahington University (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cwu.edu/~warren/facialexpression.jpg>> Consulté le 10 novembre 2007.
- Chabot, D. et Chabot, M. (2005). *Pédagogie émotionnelle, ressentir pour apprendre*. Victoria: Les Publications Trafford.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. (2011). *Cadre de référence en lecture. Repères théoriques et pistes d'intervention*.
- Côté, D. (2005). *Trousse d'activités Classe à part*. Lac-Beauport: Impact Éditions.
- Dufour, G. (2012). *OpérAction. Trousse de connaissance de soi et d'analyse des comportements*. Québec: Éditions Midi trente.
- Dufour, G. (s.d.). *Affiche OpérAction*. Document téléaccssible à l'adresse <http://www.miditrente.ca/Images/Produits/OperationA_L.png> Document consulté le 20 septembre 2013.
- Ekladata. (s.d.) Les synonymes des émotions. Document téléaccessible à l'adresse <http://ekladata.com/enOi2lITkvt_FUfSiRW9v-p1h6w.pdf/>. Consulté le 20 janvier 2014.
- Fontaine, I. (2010). *Empower: stratégies pour maximiser votre intelligence émotionnelle par le pouvoir et l'énergie des émotions*. Brossard: Un monde différent.

- Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier* (Trad. par J. Dumas). Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle 1, comment transformer ses émotions en intelligence* (Trad. par T. Piélat). Paris: Laffont.
- Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A. (2008). *L'intelligence émotionnelle au travail* (Trad. par E. Borgeaud). Paris : Pearson Education France (1^{re} éd. 2002).
- Gouvernement du Québec. (1994). *Toto la brute. Épreuve d'appoint en lecture - juin 1994*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement, 1er, 2e et 3e cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (s.d.) *Livres ouverts*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.livresouverts.qc.ca/>>. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guay, F., Roy, A., Renaud-Dubé, A., Litalien, D. (2011). Perspective sociale-cognitive: buts et motivation intrinsèque et extrinsèque. In J. Descôteaux et A. Brault-Labbé (dir.), *Motivation et émotion: fonctionnement individuel et interpersonnel* (p. 79-109). Anjou: Les Éditions CEC.
- Janssen, T. (2011). *Le défi positif*. Paris: Les liens qui libèrent.
- Kotsou, I. (2011). *Petit cahier d'exercices d'intelligence émotionnelle*. Genève: Éd. Jouvence.
- Kotsou, I. (2012). *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions*. Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2008).
- Lafortune, L., Drouin, P.-A., Pons, F., Hancock, D.R. (2004). *Les émotions à l'école*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (dir.) (2007). *L'intelligence*. Saint-Laurent: ERPI.
- Le Pailleur, M. (2011). *Formules pédagogiques - Modes de structuration des échanges verbaux*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Massin, C. et Sauvegrain, L (2006). *Réussir sans se détruire*. Paris: Albin Michel
- Mikolajczak, M. (2009). Mieux vivre ses émotions. *Cerveau & Psycho*, 35, 52-57.
- Mikolajczak, M. (dir.), Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.
- Morissette, R., Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill

Paré, A. (1984) Introduction à l'édition québécoise. Psychoéducation et éducation. In E. Fugitt, *C'est lui qui a commencé le premier* (Trad. par J. Dumas). (p. 11-20). Sainte-Foy : Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.

Pons, F., Doudin, P.-A. Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir.) *Les émotions à l'école* (p. 7-31). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Regard, J. (2007). *Les émotions*. Paris: Groupe Eyrolles.

Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec: École et comportement.

(s.a.). 2010. *Quel Monsieur Madame suis-je?* Paris: Hachette Jeunesse.
Scholastic <http://www.scholastic.ca/editions/livres/albums/tourbillondemotions.htm#sample>

Sander, D. (2013). Vers une définition de l'émotion. *Cerveau & Psycho*, 56, 46-53.

Soussignan, R. (2011). Un monde d'émotions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 7, 8-13.

Université McGill (s.d.) *Le cerveau à tous les niveaux*. Site téléaccessible à l'adresse
<http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_05/d_05_cr/d_05_cr_her/d_05_cr_her.html/>. Consulté le 7 octobre 2013.

Un max de coloriages. (s.d.) Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.1max2coloriages.fr/coloriages/monsieur-madame/monsieur-madame-coloriages.html/>>. Consulté le 10 août 2013.

Von Kanitz, A. (2011). *Développer son intelligence émotionnelle. Pour communiquer et vivre mieux!* (Trad. par S. Rolland). Bruxelles : Ixelles éditions.

Withmore, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Sainte-Foy: Le Centre d'intégration de la personne.

BIBLIOGRAPHIE POUR LA LITTÉRATURE JEUNESSE

- Brenifier, O. (2010). *Le livre des grands contraires psychologiques*. Paris: Nathan.
- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto: Scholastic.
- D'Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris: L'école des loisirs.
- Demanie, C. (2010). *Un petit tourbillon de colère*. Rouen: Gecko.
- Demers, D. (1992). *Toto la brute*. Montréal: Les éditions de la courte échelle.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (s.d.). *Livres ouverts*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://livresouverts.com>>. Gouvernement du Québec.
- Monette, M. (2013). *Les combats de Ti-Coeur*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Les éditions Fonfon.
- Moroney, T. (2010). *Ce que j'aime de moi*. Montréal: Éditions Caractère.
- Rodriguez, E. (2009). *Sergio sauve le match!* Paris: Éditions Actes Sud junior
- Scholastic. (s.d.) *Tourbillon d'émotions*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.scholastic.ca/editions/livres/albums/tourbillondemotions.htm>>.
- Sellier, M. (2012.) *Les douze manteaux de maman*. Paris: Le baron perché.
- Van Hout, M. (2011). *Aujourd'hui, je suis....* Zurich: Minedition.

Index par catégorie

☆ Soif d'apprendre

Soif d'apprendre 1- Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?	23
Soif d'apprendre 2 - Les compétences émotionnelles	28
Soif d'apprendre 3- Les émotions	33
Soif d'apprendre 4- Formules pédagogiques pour favoriser les échanges verbaux	36
Soif d'apprendre 5- Le cerveau triunique	42
Soif d'apprendre 6- Le langage corporel des émotions	48
Soif d'apprendre 7- Deux dispositifs de lecture: La lecture à voix haute et la lecture interactive	70
Soif d'apprendre 8 - Les subpersonnalités	123
Soif d'apprendre 9 - Le test de la guimauve	165
Soif d'apprendre 10 - Les niveaux de motivation	173

☆ Tranches de vie

Tranche de vie! 1 - Premier contact avec l'intelligence émotionnelle	38
Tranche de vie! 2 - Un élève difficile à « rejoindre »	97
Tranche de vie! 3 - Hulk (Intervention avec une subpersonnalité d'un élève	130
Tranche de vie! 4 - La visite du clown	163
Tranche de vie! 5 - Les répercussions du test de la guimauve dans ma classe.....	167

☆ Bol de réconfort

Bol de réconfort 1 - On ne peut jamais prévoir l'impact de nos gestes dans la vie d'un autre	67
Bol de réconfort 2 - Faire de son mieux	116
Bol de réconfort 3 - L'étoile de mer	151
Bol de réconfort 4 - Croire en nos élèves	180
Bol de réconfort 5 - L'écrivain	186
Bol de réconfort 6 -Les remerciements de David...10 ans plus tard!	188

☆ Outils

Outil 1: Le cerveau triunique	43
Outil 2: Le cahier émotionnel	47
Outil 3: Le langage corporel des émotions	51
Outil 4: Le coin émotionnel	56
Outil 5: Le tapis à soucis ou l'arbre à soucis	59
Outil 6: Le pouls du groupe	62
Outil 7: Le calendrier émotionnel	65
Outil 8: La boîte réconfortante	66
Outil 9: Le vocabulaire émotionnel	80
Outil 10: Le thermomètre de mon émotion	104
Outil 11: OpérAction	114
Outil 12: Les qualités de A à Z	119
Outil 13: Intervenir avec les Monsieur Madame	152
Outil 14: La page des réussites	178

☆ Activités

Activité 1 - Portons un toast	43
Activité 2 - Le visage des émotions	45
Activité 3 - Recherche sur une émotion	58
Activité 4 - Tourbillon d'émotions 1 * (1 ^{re} à 3 ^e année)	76
Activité 5 - Dictée des émotions (Tourbillons des émotions 2)	77
Activité 6 - Aujourd'hui, je suis... * (1 ^{re} à 3 ^e année)	78
Activité 7 - Comment je me sentirais si...	84
Activité 8 - Phrases pour déclencher l'écriture	86
Activité 9 - Questionnaire pour mieux se connaître (2 ^e et 3 ^e cycle)	88
Activité 10 - Les émotions d'Alexis (2 ^e cycle)	92
Activité 11 - Grosse colère 1 (1 ^{er} cycle)	99
Activité 12 - Grosse colère 2 (1 ^{er} cycle)	107
Activité 13 - Un petit tourbillon de colère (2 ^e et 3 ^e cycle)	109
Activité 14 - Ce que j'aime de moi 1 (1 ^{er} cycle)	117
Activité 15 - Ce que j'aime de moi 2	118
Activité 16 - La main des qualités	121
Activité 17 - L'histoire de Marie (2 ^e et 3 ^e cycle)	125
Activité 18 - L'histoire de Jonathan (1 ^{er} cycle)	127
Activité 19 - Visualisation de mes subpersonnalités	131
Activité 20 - Les combats de Ti-Coeur	133
Activité 21 - Les mini-moi d'Alexis (2 ^e cycle)	138
Activité 22 - Les douze manteaux de maman 1	139
Activité 23 - Les douze manteaux de ... (Les douze manteaux de maman 2).....	146
Activité 24 - Les grands contraires psychologiques (4 ^e à 6 ^e année)	148
Activité 25 - Lettre à une subpersonnalité (Les combats de Ti-Coeur 2) (3 ^e cycle)	150
Activité 26 - Mes Monsieur Madame	155
Activité 27 - Sergio sauve le match (1 ^{er} cycle)	168
Activité 28 - L'escalier de la motivation (2 ^e et 3 ^e cycle)	176
Activité 29 - Le trophée éponyme (2 ^e et 3 ^e cycle)	179
Activité 30 - Ironman (3 ^e cycle)	182
Activité 31 - La force de se relever (3 ^e cycle)	184

Note: S'il n'y a pas d'indication en rouge, c'est que l'activité s'adresse à tous les cycles





ANNEXES

ANNEXE A

EXEMPLES DE TÂCHES ET DE QUESTIONS POUR ACTUALISER LES QUATRE DIMENSIONS DE LA LECTURE

(Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2010)

COMPRENDRE

1. Échanger avec d'autres élèves sur sa compréhension d'un texte.
2. Que retiens-tu de l'histoire? Faire le rappel du texte. (à privilégier à l'oral)
3. Reformuler en ses mots les règles d'un jeu de société ou d'une activité sportive.
4. Rétablir la chronologie des événements.
5. À quel moment cette histoire se passe-t-elle? Actuellement ou à une autre époque? Comment le sais-tu?
6. Comparer l'information contenue dans plusieurs textes.
7. Surligner les éléments d'information semblables dans deux textes.
8. Construire ou remplir un tableau afin de comparer les caractéristiques de deux concepts.
9. Pour fabriquer un feuillet d'information, consulter divers textes sur le même sujet.
10. Trouver l'idée principale du texte, du paragraphe.
11. Dégager toutes les étapes de cette histoire en remplissant un organisateur graphique.
12. Identifier l'élément déclencheur.
13. Identifier les tentatives de solution.
14. Décrire la fin de l'histoire.
15. Relever les différentes actions entreprises par le personnage principal pour résoudre le problème.
16. Concevoir une carte du personnage.
17. Dessiner ce qui se passe dans la tête du personnage.
18. Rédiger la fiche d'identité d'un personnage (traits physiques, traits psychologiques).
19. Dessiner le personnage principal en pensant à ses vêtements, les traits de son visage, le décor et les objets qui l'entourent.
20. Faire le plan des lieux où se déroule l'action.
21. Préparer un jeu d'association personnages-lieux-caractéristiques.
22. Relever les ingrédients nécessaires (généralement explicites) ou faire l'inventaire du matériel requis (généralement implicite) pour une recette, une expérience scientifique ou pour monter un objet.
23. Fabriquer une maquette (réaliser un bricolage, un dessin, une recette, etc.).

Préparé d'un document produit par la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2010, p. 4

INTERPRÉTER

1. Échanger avec d'autres élèves en défendant son interprétation personnelle d'un texte.
2. Imaginer un prologue au texte.
3. Imaginer un épilogue au texte.
4. Quelle suite ou quelle fin pourrais-tu suggérer à l'auteur?
5. Que penses-tu qu'il arrivera maintenant? Y a-t-il d'autres possibilités? Laquelle est la plus probable?
6. Compléter la partie manquante de l'histoire.
7. As-tu trouvé la fin de l'histoire surprenante? Pourquoi?
8. Penses-tu que le titre convient à ce texte ou cette œuvre? Pourquoi?
9. Quel autre titre donnerais-tu à ce texte ou cette œuvre? Pourquoi?
10. Mettre en scène une partie du texte.
1. Dégager une leçon, une morale, un message d'un texte.
2. Quelle leçon pourrais-tu tirer de cette histoire?
3. Quel message l'auteur de cet album veut-il transmettre?
4. Quel message nous livre l'auteur de cet éditorial, de cette chronique? Justifie à l'aide du texte.
5. Que sous-entend cet extrait de texte : « ... »?
6. Cette histoire est-elle plus proche de la réalité ou de la fiction? Justifie ta réponse.
7. Cette histoire pourrait-elle arriver à des gens que tu connais ou est-elle complètement imaginaire? Explique ton point de vue.
8. Rédiger une page du journal intime d'un personnage.
9. Selon toi, est-ce que le personnage a eu une bonne idée de faire ce qu'il a fait? Explique ton point de vue.
10. Imagine un des personnages dans 5, 10, 20 ans... Explique ce qu'il est devenu.
1. Nommer un sentiment éprouvé par le personnage? Justifier sa réponse avec un passage du texte.
2. Considères-tu ce personnage comme un héros? Justifie ta position.
3. Cette histoire te fait-elle penser à quelqu'un que tu connais? À qui et pourquoi?
4. Cette histoire te fait-elle penser à un événement de ta vie? Lequel et pourquoi?

iré d'un document produit par la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2010, p. 5

RÉAGIR

1. Discuter des émotions ressenties lors d'une lecture.
2. Confronter ses réactions lors d'un débat.
3. Manifester son accord ou son désaccord à l'opinion exprimée dans une critique ou une chronique.
4. Toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé de te sentir gêné(e), en colère, excité(e),... ? En quelles occasions?
5. Comment te serais-tu senti à la place du personnage? Explique ta réponse.
6. Quels sentiments as-tu ressentis à la lecture de cette histoire : de l'étonnement, de la peur, de la joie, de la tristesse,... ? Quels éléments de l'histoire suscitent ces sentiments?
7. Qu'as-tu aimé ou moins aimé dans l'histoire ? Explique ta réponse.
8. Qu'as-tu trouvé intéressant/ennuyeux/surprenant/drôle? Pourquoi?
9. Changerais-tu la fin de l'histoire? Pourquoi?
10. Quelles informations t'ont le plus intéressé?
11. Qu'est-ce qui t'a le plus surpris dans cette histoire? Pourquoi?
12. À quel personnage t'identifies-tu? Pourquoi?
13. Y a-t-il des personnages qui te ressemblent? Lesquels et pourquoi?
14. De quelle partie de l'histoire vas-tu te souvenir le plus longtemps et pourquoi?
15. Y a-t-il quelque chose dans l'histoire que tu peux mettre en relation avec toi, avec ta vie, avec tes expériences?

ré d'un document produit par la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2010, p. 6

APPRÉCIER

1. Recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons.
2. Quels arguments utiliserais-tu pour convaincre une autre personne de lire ce livre?
3. À qui recommanderais-tu de lire ce texte? Pourquoi?
4. Si tu étais un enseignant, ferais-tu lire ce livre à tes élèves? Pourquoi?
5. Identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre.
6. Écrire une critique littéraire.
7. Rédiger un commentaire à l'intention de son auteur favori.
8. Sélectionner des œuvres pour un événement (exposition, prix, palmarès).
9. Préparer une affiche de promotion d'un livre.
10. Rédiger un slogan sur un livre lu afin d'inciter les autres élèves à le lire.
1. Est-ce que c'était un bon choix de livre pour toi? Pourquoi?
2. Relirais-tu ce livre une deuxième fois? Pourquoi?
3. Identifier son livre coup de cœur et expliquer son choix à partir de critères.
4. Comparer son appréciation avec celle d'autres personnes : à l'oral (causerie, discussion, cercle de lecture) ou à l'écrit (fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues).
5. Constaté des ressemblances et des différences entre des œuvres.
6. Comparer divers textes à partir de critères d'appréciation.
7. L'auteur a-t-il réussi à te faire aimer les personnages? Comment?
8. Qu'est-ce que l'auteur a fait de spécial pour te faire aimer l'histoire?
9. Est-ce le premier livre de cet(te) auteur(e) que tu lis? Penses-tu en lire d'autres? Pourquoi?
10. L'auteur a-t-il utilisé des mots qui t'ont touché? Explique.
1. Comment l'auteur s'y est-il pris pour susciter ton intérêt?
2. Que penses-tu des images? L'illustrateur a-t-il utilisé des techniques particulières pour soutenir le texte?
3. Constaté les variantes d'une œuvre (transformation de l'histoire, transposition d'un roman en film).
4. Peux-tu relier cette histoire à d'autres œuvres que tu as lues, vues ou entendues?
5. Qu'est-ce qui rend ce texte facile ou difficile à lire?
6. L'histoire était-elle facile à suivre? Pourquoi?
7. À partir de tes lectures, construis un album de tes personnages favoris (le catalogue, le palmarès de mes personnages « chouchous »).
8. Constituer un palmarès de ses coups de cœur (auteurs, illustrateurs, titres, passages, etc.).

ré d'un document produit par la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2010, p. 7

ANNEXE B
LITTÉRATURE JEUNESSE EN LIEN AVEC
UN CONCEPT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Titre, illustration et auteur	cycle			Résumé	Concept en lien avec l'intelligence émotionnelle
	1er	2e	3e		
Jour hérisson ou jour papillon Agnès de Lestrade	✓	✓		Un petit garçon dresse l'inventaire des jours de sa vie : il y a les jours cochons où il saute dans les flaques, les jours tortue où rien ne va vite, les jours lion où il montre les dents, les jours koala tout doux où il sourit à tout, et puis les jours caméléon où il ne sait pas trop si ce sera un jour papillon ou un jour hérisson... (Albin-Michel)	Les subpersonnalités
Un ange dans ma tête Anja Klauss	✓	✓		Aujourd'hui, Mamie, la grand-mère de Lili, vient passer le week-end à la maison. Et c'est tant mieux, car Lili s'ennuie. Mais qu'est-ce que l'ennui? Grâce à Mamie - elle n'a pas son pareil pour raconter des histoires! - nous faisons avec Lili la connaissance de l'ange de l'ennui, de la curiosité, de la fantaisie, de la peur, du courage, de la joie, de la tristesse, de l'amour... (4e)	Les subpersonnalités
Edouardo le terrible John Burningham	✓	✓		Edouardo est vraiment terrible. Mais aussi méchant, bruyant, désordonné, grossier... C'est en tout cas ce que tout le monde lui dit...! (4e)	Les subpersonnalités
Les mots plus légers Youn Young-seon	✓	✓		Expression, exploration, intuition, émotion... Des albums de Corée pour les petits, pour apprendre et découvrir avec humour et poésie. Craintif ou persévérant ? Rêveur ou timide ? Comment dire ce que l'on pense ? Un album pour aider l'enfant à comprendre ce qu'il ressent, pour qu'il puisse oser, parler et se sentir plus léger ! (Flammarion)	Les subpersonnalités et les sentiments
La colère d'Albert Françoise Laurent	✓	✓		Bien qu'Albert soit tendre et doux avec sa petite soeur Nénuphar, qui l'appelle Bibi, le jeune lapin humanisé ne supporte plus qu'on le ridiculise dans la cour d'école en raison de sa petite taille. Trop de railleries lui ayant été lancées, Albert sent monter en lui une immense colère qui le transforme en Bébert le Terrible du haut de sa nouvelle stature imposante parée de crocs redoutables... Mais alors que sa petite soeur Nénuphar lui réclame de nouveau un bisou, le gamin, ne sachant plus qu'elle identité adopter, redevient Albert, tout simplement. [SDM]	Les subpersonnalités La colère

Abréviations utilisées: LO - Livres ouverts SDM - Service documentaire multimédia
4e - Quatrième de couverture

Titre, illustration et auteur	cycle			Résumé	Concept en lien avec l'intelligence émotionnelle
	1er	2e	3e		
Galette pique une colère Line Rousseau	✓			Galette est furieux de constater que sa petite soeur lui a emprunté son beau camion rouge. Après avoir hurlé, tapé du pied et frappé dans son oreiller, il termine sa crise totalement épuisé. Conscient de la vilénie de son comportement, il laisse sa petite soeur s'amuser avec son jouet et entame même une danse avec elle en chantant une célèbre chansonnette... [SDM]	La colère
Frisson l'écureuil Mélanie Watt	✓	✓		Frisson est un écureuil extrêmement peureux qui n'ose pas s'aventurer hors de son arbre par peur des extraterrestres, bactéries, requins, herbe à puce, etc. Ainsi, les jours se déroulent tous suivant la même prévisible et rassurante routine. Le petit animal a de surcroît prévu une trousse de secours et un plan d'évacuation au cas où un danger surviendrait. Et voilà qu'un matin se présente une abeille meurtrière. Dans son affolement, Frisson laisse tomber sa trousse d'urgence. Chose qui n'était pas prévue dans le plan! Mais l'inconnu réserve parfois de ravissantes surprises... [SDM]	La peur L'anxiété
Loulou à l'école des loups Grégoire Solotareff	✓	✓		Tom le lapin vient d'avoir avec Loulou le loup, son ami pour la vie, une conversation qui lui donne à réfléchir. Ils ont parlé de la peur. Au grand regret de Tom, Loulou qu'il n'a peur de rien. Du moins de rien de ce qui existe pour de vrai. Quand on a un ami pour la vie, on a envie de tout partager avec lui. C'est pourquoi Tom, qui, lui, connaît souvent la peur, cherche un moyen de la faire éprouver à Loulou. Et justement, il paraît qu'il existe une école pour loups. Une école effrayante... (L'école des loisirs)	La peur
L'éphémère Stéphane Sénégas	✓	✓		Deux frères découvrent une jolie bestiole aux ailes transparentes. En cherchant sur Internet, ils apprennent qu'il s'agit d'un éphémère, cet insecte qui passe deux à trois ans sous forme de larve, puis se transforme et s'envole enfin pour ne vivre qu'un seul jour! Stupéfaits, les garçons conviennent de faire vivre à l'éphémère une journée formidable. Ils mettent en scène des aventures où l'insecte tient tour à tour la vedette chez les pirates, les acrobates de cirque, les cow-boys et les pilotes de course. Devant la mort annoncée de leur ami, les deux frères se consolent : l'éphémère aura au moins vécu une journée fantastique, bref une belle vie! Cet album au point de vue rafraîchissant souligne avec beaucoup de finesse la brièveté de la vie et incite à profiter du temps présent qui passe. (LO)	Joie de vivre et deuil

Titre, illustration et auteur	cycle			Résumé	Concept en lien avec l'Intelligence émotionnelle
	1er	2e	3e		
Galette est triste Line Rousseau	✓			Galette a beaucoup de peine: Flocon la chouette part en voyage pour plusieurs et il ne sait quand il la reverra. Les yeux pleins d'eau, il se terre dans son coin en ruminant son chagrin et en refusant de manger. Une petite fête organisée en l'honneur de son amie, à laquelle il lit un mot écrit spécialement pour elle, lui met toutefois un peu de baume au coeur. [SDM]	La tristesse
Le coeur et la bouteille Olivier Jeffers		✓	✓	La vie d'une fillette curieuse et pleine de joie bascule à la suite de la disparition d'un être cher. Désespérée, la jeune fille met son coeur dans une bouteille pour le protéger. Elle grandit dans la tristesse, incapable d'être disponible au monde qui l'entoure. Un jour, la rencontre avec une enfant plus jeune et encore pleine de curiosité rappelle à la jeune fille les merveilles qu'offre le monde. Essayant de sortir son coeur de la bouteille, elle n'y parvient qu'avec l'aide de la jeune enfant. Son coeur remis en place, la jeune fille retrouve goût à la vie. Ce livre offre un récit beau et touchant sur le deuil. (LO)	Le deuil La tristesse
Quand je suis triste Michael Rosen			✓	Le héros de cet album est triste. Il a perdu son fils. Dans son quotidien solitaire, des souvenirs lui reviennent, des réflexions sur la tristesse surgissent. De la colère au désespoir, il expérimente toute une gamme de sentiments liés à la tristesse. Du cri dans la douche à la violence contre le chat, ses comportements illustrent son déroutant chagrin. Si le héros tente de trouver des moyens concrets pour surpasser sa peine, c'est malgré tout le bonheur de son passé qui semble encore quelque peu éclairer sa vie, ne serait-ce que sous la forme de la simple flamme d'une bougie. (LO)	Le deuil La tristesse
L'arbre rouge			✓	Dans cet album, un narrateur omniscient exprime le vide intérieur et la mélancolie vécus par une jeune fille au cours d'une mauvaise journée. La solitude, l'incompréhension, l'isolement, l'attente sont parmi les réalités ressenties par celle qui ne sait comment changer cet état de fait. Pourtant, les questionnements et les angoisses de la fillette laissent place, en fin de journée, à la joie de voir un arbre rouge vif pousser dans sa chambre. Un arbre comme elle se l'imaginait. Cet album traite avec sensibilité des idées noires et des sombres sentiments que peuvent connaître les jeunes. (LO)	La tristesse et la solitude

Titre, illustration et auteur	cycle			Résumé	Concept en lien avec l'intelligence émotionnelle
	1er	2e	3e		
Un baiser à la figue Raphaële Frier		✓	✓	Monsieur Cyril sort très peu de chez lui. Souffrant du regard que les gens portent sur son immense nez, il préfère rester seul à peindre et à se laisser bercer par l'odeur du café et des plats qu'il prépare. Ayant pris l'habitude de faire sécher ses toiles à l'extérieur, Monsieur Cyril attire chez lui la jolie Roxane. Séduite par ses peintures, la jeune femme approche l'artiste avec émotion. Charmé par sa présence, Monsieur Cyril l'accueille avec joie. Dès lors, Roxane fait entrer de nouvelles odeurs chez Monsieur Cyril, jusqu'à ce qu'elle le convainque de sortir dehors avec elle. Ce livre offre une histoire d'amour charmante et joyeuse. Abordant le thème de l'apparence physique, le récit met en scène un personnage à la Cyrano, dont le grand nez camoufle aux yeux des gens les autres richesses. Empreint d'une belle confiance en la vie, le récit valorise le plaisir des sens et des joies de la création. (LO)	L'acceptation de soi L'amour
Yakouba Thierry Dedieu		✓	✓	Yakouba, un jeune Africain, est en âge de devenir un «guerrier» et, pour acquérir ce statut, il doit faire preuve de courage en tuant un lion. Son combat sera tout autre. C'est un lion déjà blessé qui lui expose l'enjeu de la situation : soit qu'il le tue et passe pour un homme-chasseur aux yeux des autres membres de sa communauté, soit qu'il le laisse vivre et sorte grandi à ses propres yeux, mais banni, parce que n'ayant pas réussi l'épreuve du rite de passage. (LO)	Faire des choix
Les trois questions Léon Tolstoï			✓	Le jeune Nikolaï interroge ses amis pour trouver les réponses aux trois questions qui le hantent : Quel est le meilleur moment pour agir? Quelle est la personne la plus importante? Quelle est la meilleure chose à faire? Sonya le héron, Gogol le singe et Pouchkine le chien réfléchissent et lui répondent tour à tour sans parvenir pourtant à le satisfaire. Le jeune garçon se met alors en route pour trouver conseil auprès de Léon, une vieille tortue. Le temps de son passage chez Léon, Nikolaï aidera aux travaux du jardin puis secourra une mère panda et son enfant pendant une tempête. Approuvant ses actions, Léon permettra à Nikolaï de résoudre son questionnement. (LO)	Conscience de soi Réfléchir au sens de la vie

Titre, illustration et auteur	cycle			Résumé	Concept en lien avec l'Intelligence émotionnelle
	1er	2e	3e		
Mohamed Ali Jonah Winter			✓	Au début des années 1960, aux États-Unis, Cassius Clay fait son apparition dans le monde de la boxe. Très confiant et farouche, le jeune Noir affirme qu'il deviendra bientôt le plus grand boxeur de tous les temps. On le traite d'arrogant, mais ses premières victoires confirment la naissance d'un grand boxeur. Devenu champion du monde, et voulant faire honneur à sa religion et à ses origines, il change de nom et devient Mohamed Ali. Son refus de devenir soldat lui vaut d'être interdit de la boxe pour une période de cinq ans. Lors de son retour sur le ring, il reconquiert son titre de champion du monde au cours d'un combat célèbre, au Zaïre. Cet album raconte en peu de mots l'histoire exceptionnelle d'un grand boxeur devenu un modèle de force, de courage et de fierté pour les Noirs américains. Court et enthousiaste, le texte met en évidence la personnalité effervescente de Mohamed Ali en relatant quelques combats et événements marquants de sa vie. (LO)	Courage Fierté Détermination
Youpi! Oups! Beur! Muriel Zürcher	✓	✓		Ce livre documentaire s'intéresse aux émotions sous toutes ses formes. Les premières pages de l'ouvrage proposent de circonscrire ce que sont les émotions et de les distinguer des sentiments et des humeurs. On y traite aussi, par exemple, de leurs rôles, de leur fonctionnement et de leurs éléments déclencheurs. La suite du livre aborde à tour de rôle des émotions spécifiques, comme la surprise, la colère, la joie, la peur et l'amour. Les dernières pages du livre se penchent sur d'autres dimensions du sujet, comme la difficulté, à certains moments, de cerner ses émotions ou le besoin d'en vivre de plus fortes. Diversifiée, l'information se distribue à l'intérieur de doubles pages thématiques et de courtes capsules titrées. Des encadrés proposent des informations supplémentaires et des activités faciles à réaliser. Expressif et exploitant un vocabulaire simple, le texte s'adresse directement au jeune lecteur en le questionnant sur sa propre expérience. (LO)	Différentes émotions

